CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

POUR SOUTENIR UNE RÉFLEXION SUR LES DEVOIRS À L'ÉCOLE PRIMAIRE

AVIS À LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

Mars 2010

Québec

Le Conseil a confié la préparation du présent avis à la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (CEPEP), dont la liste des membres figure à la fin du document.

Coordination
Marie Moisan, coordonnatrice de la CEPEP
(à partir d'août 2009)
Catherine Lebossé, coordonnatrice
administrative de la CEPEP
(de mars à juin 2009)
Suzanne Mainville, coordonnatrice
de la CEPEP
(de novembre 2006 à mars 2009)

Analyse et rédaction
Marie Moisan, coordonnatrice de la CEPEP
(à partir d'août 2009)
Niambi Batiotila, agent de recherche
(de mars à juin 2009)
Suzanne Mainville, coordonnatrice
de la CEPEP
(de novembre 2006 à mars 2009)

Collaboration à la rédaction
Catherine Lebossé, agente de recherche

Recherche
Claude Audet-Robitaille, consultante
Niambi Batiotila, agent de recherche
Caroline Labrecque, agente de recherche
Catherine Lebossé, agente de recherche
Chantal Lessard, statisticienne
Suzanne Mainville, coordonnatrice
Marie Moisan, coordonnatrice
Hélène Pinard, agente de recherche

Collecte des données de l'enquête
Infras International inc.

Soutien technique
Secrétariat : Vicky Paquet
Documentation : Daves Couture
Édition : Johanne Méthot
Informatique : Diane Pichette
Révision linguistique : Josée Lecomte

Conception graphique et mise en page
Bleu Outremer

Avis adopté à la 580e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 17 décembre 2009

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2010

ISBN : 978-2-550-58380-6 (version imprimée)
ISBN : 978-2-550-58379-0 (version PDF)

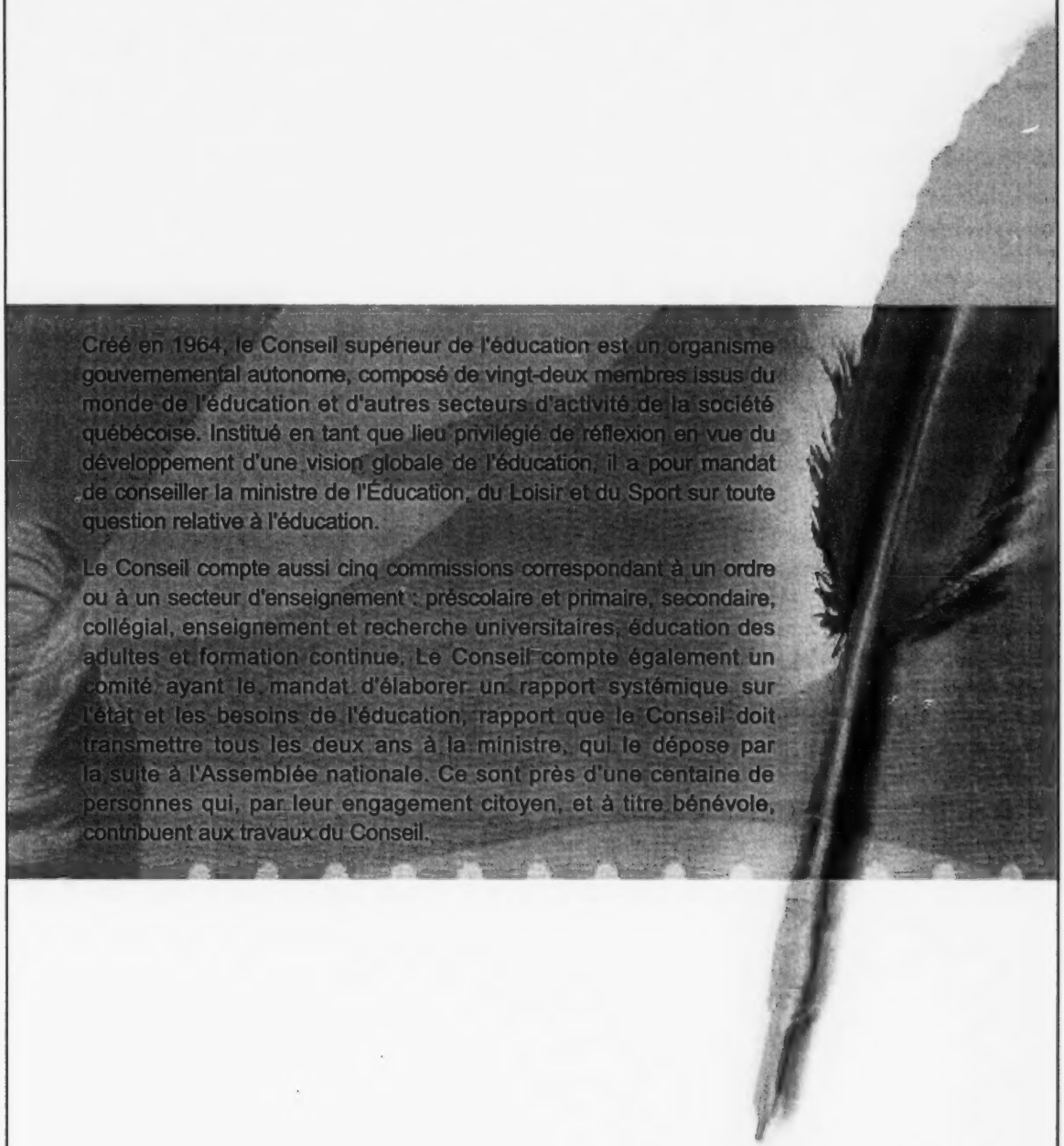
© Gouvernement du Québec, 2010

Toute demande de reproduction du présent avis doit être faite
au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit de la rédaction épicène,
c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

Ce document est imprimé sur du papier fait à 100 %
de fibres recyclées postconsommation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION



Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte aussi cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : préscolaire et primaire, secondaire, collégial, enseignement et recherche universitaires, éducation des adultes et formation continue. Le Conseil compte également un comité ayant le mandat d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport que le Conseil doit transmettre tous les deux ans à la ministre, qui le dépose par la suite à l'Assemblée nationale. Ce sont près d'une centaine de personnes qui, par leur engagement citoyen, et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

Le Conseil a confié la préparation du présent avis à la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (CEPEP), dont la liste des membres figure à la fin du document.

Coordination
Marie Moisan, coordonnatrice de la CEPEP
(à partir d'août 2009)
Catherine Lebossé, coordonnatrice
administrative de la CEPEP
(de mars à juin 2009)
Suzanne Mainville, coordonnatrice
de la CEPEP
(de novembre 2006 à mars 2009)

Analyse et rédaction
Marie Moisan, coordonnatrice de la CEPEP
(à partir d'août 2009)
Niambi Batiotila, agent de recherche
(de mars à juin 2009)
Suzanne Mainville, coordonnatrice
de la CEPEP
(de novembre 2006 à mars 2009)

Collaboration à la rédaction
Catherine Lebossé, agente de recherche

Recherche
Claude Audet-Robitaille, consultante
Niambi Batiotila, agent de recherche
Caroline Labrecque, agente de recherche
Catherine Lebossé, agente de recherche
Chantal Lessard, statisticienne
Suzanne Mainville, coordonnatrice
Marie Moisan, coordonnatrice
Hélène Pinard, agente de recherche

Collecte des données de l'enquête
Infras International inc.

Soutien technique
Secrétariat : Vicky Paquet
Documentation : Daves Couture
Édition : Johanne Méthot
Informatique : Diane Pichette
Révision linguistique : Josée Lecomte

Conception graphique et mise en page
Bleu Outremer

Avis adopté à la 580e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 17 décembre 2009

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2010

ISBN : 978-2-550-58380-6 (version imprimée)
ISBN : 978-2-550-58379-0 (version PDF)

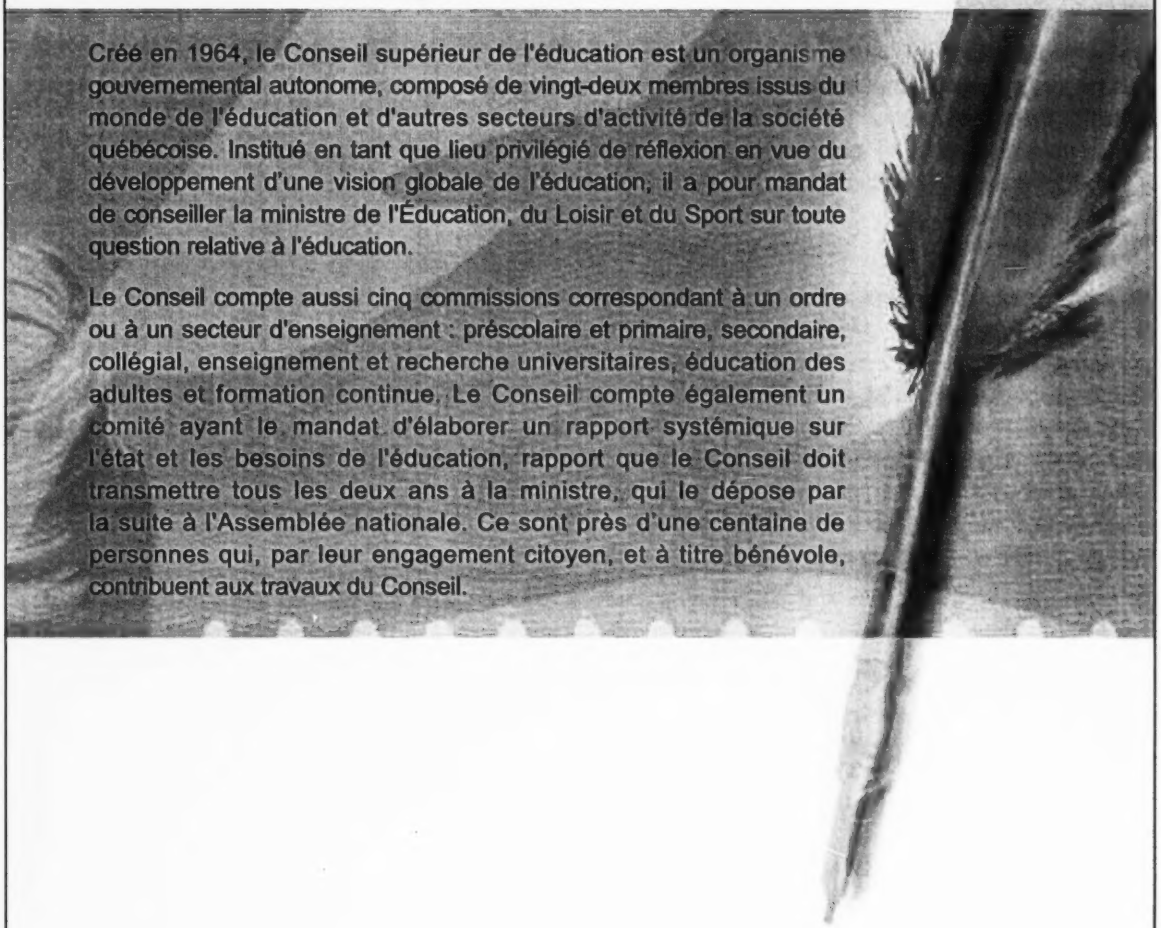
© Gouvernement du Québec, 2010

Toute demande de reproduction du présent avis doit être faite
au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit de la rédaction épicène,
c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

Ce document est imprimé sur du papier fait à 100 %
de fibres recyclées postconsommation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION



Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte aussi cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : préscolaire et primaire, secondaire, collégial, enseignement et recherche universitaires, éducation des adultes et formation continue. Le Conseil compte également un comité ayant le mandat d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport que le Conseil doit transmettre tous les deux ans à la ministre, qui le dépose par la suite à l'Assemblée nationale. Ce sont près d'une centaine de personnes qui, par leur engagement citoyen, et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

POUR SOUTENIR UNE RÉFLEXION SUR LES DEVOIRS À L'ÉCOLE PRIMAIRE

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

PARTIE 1 LES DEVOIRS ET LES LEÇONS : DE QUOI PARLE-T-ON? 5

1.1 DEVOIRS ET LEÇONS : UNE PRATIQUE TRÈS RÉPANDUE DANS LES ÉCOLES QUÉBÉCOISES 6

1.2 DEVOIRS ET LEÇONS : FORMES ET DÉFINITION 7

1.2.1 Des formes multiples 7

1.2.2 Une définition englobante 9

1.3 POURQUOI DONNE-T-ON DES DEVOIRS? 9

1.3.1 Les effets escomptés des devoirs : l'opinion des parents et des enseignants 9

1.3.2 Les effets des devoirs : que disent les écrits scientifiques? 12

CE QUE LE CONSEIL RETIENT 16

PARTIE 2 DEVOIRS ET FAMILLE : DE NOUVEAUX ENJEUX, DE NOUVELLES RÉPONSES AUX BESOINS 17

2.1 PARTICIPATION DES PARENTS AU VÉCU SCOLAIRE ET RÉUSSITE DES ÉLÈVES 18

2.1.1 Pourquoi favoriser la participation des parents? 18

2.1.2 Comment favoriser la participation des parents? 19

2.2 CONTEXTE SOCIAL ET FAMILIAL ET DIFFICULTÉS EN RAPPORT AVEC LES DEVOIRS 20

2.2.1 Des changements sociologiques qui ont une incidence sur le temps et l'organisation des familles 20

2.2.2 Des difficultés en rapport avec les devoirs pour certains élèves et pour leurs parents 22

2.2.3 L'enjeu de l'équité et de la réussite du plus grand nombre 25

2.3 DE L'AIDE EN RAPPORT AVEC LES DEVOIRS POUR RÉPONDRE AUX BESOINS DES ÉLÈVES ET DE LEURS PARENTS 27

2.3.1 Les organismes communautaires et l'aide aux devoirs 27

2.3.2 Les écoles et l'aide aux devoirs 31

2.3.3 Les services privés et l'aide aux devoirs 37

2.3.4 L'aide aux devoirs et ses effets sur la réussite scolaire : le cas de la France 38

CE QUE LE CONSEIL RETIENT 40

PARTIE 3 PRATIQUES NOUVELLES ET ENCADREMENT DES PRATIQUES 43

3.1 RÉFLEXIONS ET PRATIQUES NOUVELLES EN MATIÈRE DE DEVOIRS AU QUÉBEC 44

3.1.1 Un portrait détaillé de certaines pratiques nouvelles 44

3.2 FORMALISATION DES PRATIQUES RELATIVES AUX DEVOIRS 50

3.2.1 La formalisation des pratiques de devoirs dans les écoles primaires au Québec 51

3.2.2 Les éléments de contenu de politiques régionales ou nationales en matière de devoirs ici et ailleurs 52

CE QUE LE CONSEIL RETIENT 56

PARTIE 4 ORIENTATIONS ET RECOMMANDATIONS 57

4.1 ORIENTATION 1 – MENER LOCALEMENT UNE RÉFLEXION COLLECTIVE SUR LES DEVOIRS 58

4.1.1 Baser la réflexion sur des principes de pertinence, de cohérence et d'équité 59

4.1.2 Mener localement une réflexion collective 60

4.1.3 S'inspirer d'un cadre de réflexion intégrateur 63

4.1.4 Consigner les orientations en matière de devoirs dans la documentation officielle de l'école 66

4.1.5 Mettre en place des moyens pour favoriser la réflexion sur les devoirs 67

4.1.6 Recommandations relatives à l'orientation 1 – Mener localement une réflexion collective sur les devoirs 69

4.2 ORIENTATION 2 – ASSURER L'ÉQUITÉ ET LA COHÉRENCE DANS LES MESURES D'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET D'AIDE AUX DEVOIRS 70

4.2.1 Clarifier les objectifs de l'aide offerte et les usagers visés 71

4.2.2 Diversifier l'offre de services d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs selon les besoins des élèves et du milieu 72

4.2.3 Améliorer l'accessibilité des services d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs 73

4.2.4 Assurer plus de stabilité dans l'offre de services d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs 74

4.2.5 Assurer la cohérence et la concertation entre les partenaires dans l'organisation de l'accompagnement scolaire et de l'aide aux devoirs 74

4.2.6 Recommandations relatives à l'orientation 2 – Assurer l'équité et la cohérence dans les mesures d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs 76

4.3 ORIENTATION 3 – FAIRE DE L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET DE L'AIDE AUX DEVOIRS UNE OCCASION DE MEILLEURE COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ 77

4.3.1 Favoriser l'engagement des parents dans le suivi scolaire de l'enfant 77

4.3.2 Favoriser la communication entre les intervenants qui offrent l'accompagnement scolaire et l'aide aux devoirs, les parents et les enseignants 79

4.3.3 Recommandations relatives à l'orientation 3 – Faire de l'accompagnement scolaire et de l'aide aux devoirs une occasion de meilleure collaboration école-famille-communauté 80

CONCLUSION 81

REMERCIEMENTS 83

ANNEXES 85

ANNEXE 1 Méthodologie d'enquête auprès de directions d'école 86

ANNEXE 2 Consultation réalisée auprès de plusieurs écoles primaires et organismes communautaires : précisions méthodologiques 89

ANNEXE 3 Grille des devoirs de Ian Lillico (2004) 94

ANNEXE 4 Extrait d'un modèle ontarien de plan d'amélioration d'une école incluant la mise en œuvre d'une politique locale sur les devoirs 96

ANNEXE 5 Des exemples concrets de l'utilisation du cadre de réflexion sur les devoirs 97

BIBLIOGRAPHIE 101

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (CEPEP) 108

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 110

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 111

TABLEAUX ET FIGURE

TABLEAU 1
Fréquence des devoirs donnés par les enseignants, selon leur déclaration 6

TABLEAU 2
Catégories permettant de distinguer les types de devoirs 7

TABLEAU 3
Types de devoirs, définitions, effets attendus et implications pédagogiques 8

TABLEAU 4
Facteurs pouvant influencer l'efficacité des devoirs, selon les enseignants et les parents 11

TABLEAU 5
Types de services d'aide aux devoirs offerts dans les écoles primaires (2006-2007) 33

TABLEAU 6
Perception des directions d'école primaire sur différents modes d'offre de services d'aide aux devoirs 35

TABLEAU 7
Proportion de directrices ou de directeurs d'une école primaire qui déclarent que leur école s'est dotée d'une politique écrite sur les devoirs à la maison 51

FIGURE 1
Cadre de réflexion pour une prise de décision éclairée 65

INTRODUCTION

Les devoirs et les leçons font partie du paysage scolaire depuis fort longtemps. Au-delà des réformes scolaires, de la mutation des familles et de l'évolution des sociétés, la très vaste majorité des enseignants et des enseignantes ont donné – et donnent encore – des devoirs et des leçons à leurs élèves.

Certains chercheurs se sont attardés au discours et aux pratiques sur les devoirs et les leçons depuis plus d'une centaine d'années[1]. Leurs conclusions montrent que si les devoirs et les leçons sont une tradition bien ancrée, cette tradition a souvent été l'objet de controverses. À la différence des États-Unis ou de l'Australie où des groupes sociaux militent pour leur abolition, les devoirs et les leçons ne font toutefois pas l'objet d'une polémique au Québec. De façon générale, ni les parents, ni les enseignantes et les enseignants québécois ne remettent en question cette pratique très répandue à l'enseignement primaire, malgré des questionnements épisodiques.

Pourquoi alors un avis sur les devoirs et les leçons? En quoi une réflexion du Conseil supérieur de l'éducation sur cette question est-elle pertinente? Le Conseil part du constat que la société québécoise a connu des transformations importantes au cours des dernières décennies. La famille prend désormais des formes diversifiées : elle est non seulement biparentale mais aussi monoparentale ou recomposée. Les enfants peuvent vivre alternativement avec chacun de leurs parents séparés. Les deux parents, ou le parent seul, occupent le plus souvent un emploi. Les difficultés associées à la conciliation travail-famille sont un thème récurrent de l'actualité.

Sans prétendre qu'il y ait eu un âge d'or où la pratique des devoirs ne comportait aucun problème pour les familles, il faut convenir que, pour nombre d'entre elles, il est de nos jours difficile de concilier les devoirs avec le travail des parents ou avec l'organisation familiale. En outre, les devoirs et les leçons peuvent poser des défis particuliers pour les parents qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement ou qui sont peu scolarisés, ou pour les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage et pour leurs parents. Comment faire en sorte que, lorsqu'il y a des devoirs, tous les élèves puissent en tirer profit, quelles que soient leurs compétences ou l'aide sur laquelle ils peuvent compter à la maison? Il y a là un enjeu d'équité sur lequel le Conseil entend se pencher dans le présent avis. Les mesures d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs qui peuvent favoriser l'équité et la réalisation du plein potentiel de chaque élève seront notamment examinées.

Notons qu'il n'est pas nouveau, pour le Conseil, de mettre en avant la valeur d'équité. Celle-ci, entendue au sens de l'égalité des résultats et donc de la nécessité d'un traitement non pas identique mais différencié des individus et des groupes pour prendre en compte leurs besoins différents, traverse l'ensemble des travaux du Conseil. Qui plus est, elle est au cœur même des visées du système québécois d'éducation.

En parallèle aux changements sociaux et familiaux que nous avons évoqués, le rapport à l'éducation s'est transformé au cours des dernières décennies. Le niveau de scolarité de la population s'est accru, la société du savoir est en plein déploiement, et on accorde de plus en plus d'importance à la réussite scolaire comme façon d'assurer la participation sociale optimale des citoyens. Dans ce contexte, les devoirs sont vus par plusieurs comme un moyen essentiel pour favoriser la réussite scolaire.

Pourtant, nous verrons dans cet avis qu'en général, les études scientifiques ne montrent pas d'effet des devoirs sur les résultats scolaires au primaire. Plusieurs voient dans les devoirs une façon de développer le sens de l'effort et la discipline personnelle chez l'enfant, mais peu de recherches ont porté sur le lien entre les devoirs et ces bénéfices attendus. En l'absence de certitude scientifique sur les effets des devoirs et des leçons au primaire, et reconnaissant que les devoirs peuvent aussi être un moyen de concrétiser l'indispensable engagement des parents dans le vécu scolaire de leur enfant, le Conseil plaide pour une réflexion sérieuse des équipes-écoles et de leurs partenaires sur leur pertinence dans le contexte particulier de vie des élèves et des familles qu'ils desservent et sur leur caractère équitable ou non. Les devoirs et les leçons, comme les autres moyens utilisés par l'enseignant, doivent de plus procéder d'une intention pédagogique claire et cohérente avec la philosophie du Programme de formation de l'école québécoise. Pourquoi choisir de donner ou non des devoirs? Le cas échéant, quels types de devoirs donner dans quel contexte? C'est à ce genre de questions que les différents intervenants de l'éducation sont conviés à réfléchir.

1. Voir Gill et Schlossman (2004), aux États-Unis; Capolarello et Wunsche [cités dans Glasman et Besson (2004)], en France.

Dans cet avis, le Conseil ne prend pas position pour ou contre les devoirs. Le Conseil ne statue pas non plus sur ce que serait, dans l'absolu, un « bon » ou un « mauvais » devoir, et il n'établit pas de prescriptions concernant les devoirs. Le Conseil soutient plutôt que la question des devoirs et des leçons doit être examinée localement, pour tenir compte de la diversité des besoins des élèves ainsi que des caractéristiques des familles et des communautés en vue de favoriser la réussite éducative.

Pour soutenir la réflexion, le Conseil propose un cadre où figurent des principes et des paramètres pouvant aider à prendre des décisions éclairées en matière de devoirs et de leçons, dans le respect de l'autonomie professionnelle du personnel enseignant et en tenant compte de la fonction de l'école et de son ancrage dans la communauté. Les valeurs de pertinence, d'équité et de cohérence sont sous-jacentes au cadre de réflexion proposé.

Pour élaborer cet avis, le Conseil s'est appuyé sur quatre sources principales d'information :

- Les écrits scientifiques, qui permettent de mieux cerner ce que sont les devoirs et les leçons, leurs formes multiples et leurs effets, notamment sur l'apprentissage;
- Les données sur la pratique des devoirs et des leçons au Québec et sur les mesures d'aide mises en place, notamment les données d'une enquête du Conseil auprès des écoles primaires et celles provenant d'une consultation plus approfondie de certaines écoles et de certains organismes communautaires;
- Les données statistiques qui permettent de cerner l'ampleur des transformations sociales et familiales au Québec;
- L'examen du contenu de certaines politiques ou de cadres de référence en matière de devoirs adoptés ici et ailleurs.

Ces divers éléments ont permis au Conseil de cheminer dans sa réflexion et de formuler des orientations et des recommandations portant sur la question des devoirs et des leçons.

L'avis comprend quatre grandes parties. La première a pour objectif de cerner plus précisément le sujet de l'étude, à savoir les devoirs et les leçons. On y traite d'abord de l'ampleur de la pratique des devoirs et des leçons au Québec, puis des diverses formes qu'ils peuvent prendre et de la définition que le Conseil en retient. On examine ensuite le but des devoirs et des leçons, ou plus précisément les effets qu'on attend d'eux, et les effets qui sont démontrés ou non dans les écrits scientifiques.

La deuxième partie de l'avis traite du nouveau contexte sociologique dans lequel s'inscrit la question des devoirs et des leçons, c'est-à-dire des nouveaux besoins en rapport avec ce contexte et des façons d'y répondre. On traite de l'importance, pour la réussite éducative, de la participation parentale au vécu scolaire, participation qui s'incarne souvent dans le soutien aux devoirs et aux leçons. On décrit ensuite la transformation des configurations familiales et les difficultés associées aux devoirs et aux leçons pour certaines familles. L'enjeu de l'équité est souligné. On trace enfin un portrait du soutien qui existe en relation avec les devoirs et les leçons, portrait qui révèle notamment la présence d'une diversité de formes d'aide et d'intervenants associés à l'aide aux devoirs.

Dans la troisième partie de l'avis, le Conseil présente la réflexion et les pratiques nouvelles de certaines écoles québécoises en matière de devoirs et de leçons, tout en constatant que ces réflexions et ces pratiques s'articulent rarement dans un cadre formalisé. Le Conseil examine ensuite les éléments qui sont retenus ici ou ailleurs quand un cadre de ce genre existe sous la forme d'une politique ou d'orientations en matière de devoirs.

Dans la quatrième et dernière partie de l'avis, le Conseil conclut son analyse en proposant des orientations et des recommandations pour une prise de décisions éclairées concernant la pratique des devoirs et des leçons, pour l'établissement de mesures cohérentes et équitables d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs et pour la collaboration optimale de l'école avec les familles et la communauté.

Pour produire cet avis, le Conseil a pu compter sur la collaboration de nombreuses personnes. Il tient à remercier les directions d'école, les enseignantes et les enseignants ainsi que les représentantes et les représentants d'organismes communautaires qui ont participé à l'enquête ou aux consultations menées par le Conseil. Il remercie également les experts, les membres de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire ainsi que toutes les personnes qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à l'avis.

PARTIE 1

LES DEVOIRS ET LES LEÇONS : DE QUOI PARLE-T-ON?

Dans cette première partie, le Conseil s'intéresse à préciser l'objet du présent avis, à savoir les devoirs et les leçons. Il s'agit essentiellement de répondre à trois questions :

- Quelle est l'ampleur de la pratique des devoirs et des leçons au Québec?
- Quelles formes les devoirs et les leçons prennent-ils, et quelle définition en retient-on?
- Pourquoi donne-t-on des devoirs, ou quels en sont les effets escomptés et les effets observés?

1.1 DEVOIRS ET LEÇONS : UNE PRATIQUE TRÈS RÉPANDUE DANS LES ÉCOLES QUÉBÉCOISES

Les devoirs et les leçons sont une pratique très répandue au Québec. La presque totalité des écoles primaires y aurait recours. Parmi les 443 directrices et directeurs d'école interrogés à l'automne 2008 à l'occasion d'une enquête du Conseil[2], 437 (99 %) ont mentionné qu'en général, les enseignants de leur école en donnaient aux élèves.

Même si on peut faire l'hypothèse que dans des écoles où la direction déclare l'existence d'une pratique de devoirs et de leçons, certains enseignants n'en donnent peut-être pas, les résultats de l'enquête du Conseil sont corroborés par ceux de plusieurs autres études québécoises qui montrent que donner des devoirs constitue une pratique répandue. Dans une recherche récente de Deslandes et autres (2008) auprès de 465 parents d'élèves de 1re et de 4e année provenant de 18 écoles situées dans 5 régions du Québec, 91 % des parents interviewés affirment que leur enfant a des devoirs à faire 4 soirs par semaine (68 %) ou tous les soirs (23 %). Moins de 1 % des parents interrogés disent que leur enfant n'a jamais de devoirs. Les données de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* révèlent aussi que 85 % des enfants de la cohorte étudiée inscrits en 1re année du primaire en 2004-2005 avaient des devoirs tous les jours, 11 % en avaient quelques fois par semaine, 3 % quelques fois par mois. Moins de 1 % n'en avaient jamais (Simard et Desrosiers, 2007).

Les données de l'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (ELNEJ) de 1994-1995 montrent l'importance variable accordée aux devoirs au Canada. Ainsi, les enfants québécois de la 1re à la 6e année étaient les plus susceptibles d'avoir des devoirs à faire; 94 % des enseignants québécois déclaraient qu'ils donnaient toujours ou habituellement des devoirs, contre seulement 55 % des enseignants de l'ensemble du Canada (Julien et Ertl, 2000) (tableau 1).

TABLEAU 1 Fréquence des devoirs donnés par les enseignants, selon leur déclaration

PROVINCE	POURCENTAGE DES ENSEIGNANTS QUI DONNENT DES DEVOIRS			
	JAMAIS OU RAREMENT	PARFOIS	HABITUELLEMENT	TOUJOURS
Canada	21	24	28	27
Québec	1	5	34	60
Île-du-Prince-Édouard	1	12	47	40
Nouveau-Brunswick	2	6	56	36
Terre-Neuve	6	16	47	31
Nouvelle-Écosse	6	20	45	29
Colombie-Britannique	21	28	28	23
Ontario	33	30	21	16
Alberta	23	33	25	19
Manitoba	39	28	24	9
Saskatchewan	38	37	16	9

Source : Julien et Ertl, 2000, p. 28, données de l'ELNEJ de 1994-1995, enfants de 4 à 11 ans.

Les données de 2000-2001 vont globalement dans le même sens, mais on note qu'il y a plus d'enseignantes et d'enseignants québécois déclarant qu'ils donnaient des devoirs à faire 3 à 4 jours par semaine (80 %) que ceux affirmant en donner 5 jours par semaine (13 %) (Statistique Canada, 2009).

2. Voir la méthodologie utilisée à l'annexe 1.

1.2 DEVOIRS ET LEÇONS : FORMES ET DÉFINITION

Parler de devoirs et de leçons, c'est faire référence à une multitude de pratiques différentes, à la fois du point de vue de la nature du travail demandé aux élèves, des objectifs de l'enseignant, des modalités de réalisation des tâches et des résultats attendus.

1.2.1 DES FORMES MULTIPLES

Cooper (2007)[3] relève les différentes catégories ou attributs qui permettent de distinguer les types de devoirs. Ces catégories sont présentées dans le tableau 2.

TABLEAU 2 Catégories permettant de distinguer les types de devoirs

CATÉGORIES	
1. La quantité de devoirs	Fréquence Longueur
2. Le degré de difficulté	Facile Difficile Facile et difficile (alternance)
3. Le but	**Apprentissages scolaires** - pratique de certaines habiletés (*skills*) - préparation pour l'apprentissage de nouvelles notions en classe - extension des habiletés (transfert dans de nouvelles situations) - intégration des habiletés (utilisation de plusieurs habiletés pour la réalisation d'une production) **Autres** - faciliter la communication parent-enfant - satisfaire à des exigences administratives - punir des élèves - informer les parents de la communauté sur ce qui se fait à l'école
4. Les habiletés utilisées pour la réalisation	Écriture Lecture Mémorisation
5. Le degré de différenciation	Adapté aux élèves individuellement Adapté au groupe d'élèves
6. Le choix ou non	Obligatoire Avec tâches optionnelles Optionnel
7. L'échéance	Long terme Court terme
8. Le contexte social requis	À faire de façon autonome Nécessite le soutien des parents, de la fratrie ou d'autres élèves À faire en groupe

Traduction libre de Cooper, 2007, p. 5.

L'enquête de Cameron et Bartel (2008) menée auprès de parents de l'Ontario définit, quant à elle, quatre types de devoirs qui renvoient au type de travail exigé de l'élève : *completion* (compléter un travail qui devait être terminé en classe); *drill & practice* (faire des exercices); *projects* (réaliser des projets qui demandent l'intégration de plusieurs habiletés); *study for tests* (étudier en vue d'un examen).

3. Aux États-Unis, Harris Cooper est une autorité en matière de recherche sur les devoirs.

Dans la plupart des politiques des conseils scolaires ontariens[4] sur les devoirs, on retient les quatre types suivants de devoirs : les devoirs d'achèvement, de pratique, de préparation, d'approfondissement. Les effets attendus et les modalités d'application diffèrent selon le type de devoirs, comme le montre le tableau 3.

TABLEAU 3 Types de devoirs, définitions, effets attendus et implications pédagogiques

TYPE	DÉFINITION	EFFETS ATTENDUS	APPLICATION
ACHÈVEMENT	Toute tâche assignée en classe et non terminée à l'intérieur du temps de classe	Aide les élèves à rester à jour avec le programme de la classe	Le programme de la classe devrait être différencié si un élève a toujours des devoirs résultant d'un travail non terminé en classe
PRATIQUE	Tout travail qui permet de revoir et de renforcer les compétences et les concepts enseignés en classe	Aide les élèves à mettre en pratique des compétences nouvellement acquises pour mieux maîtriser un sujet	Pour que les devoirs de pratique soient efficaces, les élèves doivent déjà être en mesure d'utiliser de façon autonome les compétences requises
PRÉPARATION	Tout travail qui prépare les élèves à une leçon à venir	Encourage les élèves à acquérir l'information de base ou à utiliser leurs connaissances et expériences acquises pour les leçons à venir	Les devoirs de préparation peuvent être efficacement utilisés pour différencier le programme de la classe selon les besoins d'apprentissage de chaque élève
APPROFONDISSEMENT	Tout travail qui explore ou qui raffine les apprentissages dans de nouveaux contextes, ou qui intègre et approfondit les apprentissages réalisés en classe	Encourage les élèves à résoudre des problèmes et à penser de façon créative et critique	Pour être efficaces, les devoirs d'approfondissement ne doivent pas exiger d'un élève d'apprendre le contenu de programme de façon indépendante. Les élèves doivent plutôt approfondir la compréhension des notions apprises et les relier au monde extérieur

Source : Avon Maitland District School Board. http://www.amdsb.ca/aboutus/pdfs/206-HomeworkProcedure.pdf (traduction libre, novembre 2008).

Selon les parents ontariens, les exercices à faire (*drill & practice)* sont les devoirs et les leçons les plus courants au primaire. Près de 66 % des parents d'enfants du primaire interrogés affirment que les enseignants donnent toujours ou habituellement des devoirs et des leçons de ce type. La réalisation de projets est un peu plus courante à partir de la 4e année, l'étude en vue d'un examen s'observe davantage à partir de la 6e année (et au secondaire), alors que les devoirs qui consistent à terminer un travail commencé en classe sont relativement peu courants, augmentant toutefois entre la 1re et la 6e année pour diminuer ensuite au secondaire (Cameron et Bartel, 2008). Toujours selon les parents, les enfants préfèrent les exercices, tandis que les parents préfèrent la réalisation de projets. Ni les enfants ni les parents n'aiment les devoirs qui consistent à terminer un travail amorcé en classe.

Au Québec, l'information disponible sur la nature des devoirs et des leçons donnés par les enseignantes et les enseignants est très limitée. Une recherche qualitative de Deslandes et de ses collaborateurs (2009) auprès d'un nombre restreint d'enseignants indique toutefois que les devoirs servent surtout à la révision, la pratique ou l'achèvement du travail fait en classe.

Notons que les typologies des devoirs et des leçons décrites dans cette section mettent en relief le but et les objectifs des devoirs et des leçons de même que les effets attendus. Cela nous amène à préciser la définition du concept de devoirs et de leçons que nous retiendrons dans cet avis.

4. Northeastern Catholic District School Board, Peterborough Victoria Northumberland and Clarington Cathoiic District School Board, Toronto Catholic District School Board, Avon Maitland District School Board et Toronto District School Board.

1.2.2 UNE DÉFINITION ENGLOBANTE

Au Québec, on distingue généralement les devoirs des leçons. Legendre définit les devoirs tout en en précisant le lieu et le but : « Travaux que l'élève doit exécuter en dehors de l'horaire régulier de l'école, habituellement à la maison, dans le but d'approfondir et de consolider les apprentissages récents. » (2005, p. 393.) Il définit les leçons comme étant plutôt une « matière donnée à apprendre aux élèves en vue d'une classe ou d'un cours ultérieur » (Legendre, 2005, p. 830).

Dans cet avis, le Conseil a choisi de traiter les devoirs et les leçons comme un tout. Outre le fait que les écrits scientifiques de langue anglaise les réunissent sous le vocable unique de *homework*, il nous est apparu difficile de départager avec exactitude devoirs et leçons. Ainsi, quand une enseignante ou un enseignant donne de l'étude mais demande d'en consigner des traces écrites, s'agit-il d'un devoir ou d'une leçon? Distinguer précisément les deux concepts est apparu peu pertinent, puisqu'on ne cherche pas, dans cet avis, à analyser finement les différentes pratiques pédagogiques. Notons d'ailleurs que l'une des chercheuses québécoises ayant le plus travaillé sur les devoirs et les leçons, Rolande Deslandes, les traite aussi comme un tout.

Dans le reste de l'avis, le mot « devoirs » employé seul comprend également les leçons.

L'expert américain Harris Cooper (2007) définit les devoirs comme des tâches données aux élèves par leur enseignante ou leur enseignant devant être réalisées en dehors des heures de classe. Cette définition exclut toutes les formes d'étude dirigée, de tutorat, de cours par correspondance ou par Internet, ou d'activités parascolaires touchant un domaine d'apprentissage (sciences, langue seconde, etc.).

Le Conseil reprend la définition de Cooper, tout en la précisant. Les devoirs sont ainsi compris comme **des tâches données aux élèves par leur enseignante ou leur enseignant, devant être réalisées en dehors des heures de classe et ayant pour objet d'approfondir et de consolider les apprentissages réalisés en classe ou de préparer les élèves pour des activités pédagogiques à venir**.

1.3 POURQUOI DONNE-T-ON DES DEVOIRS?

La définition des devoirs retenue par le Conseil parle du but des devoirs, qui est d'approfondir les apprentissages réalisés en classe ou de préparer l'élève à des activités pédagogiques à venir. Il s'agit là du but immédiat des devoirs. Mais quel est leur but ultime? Quels effets attend-on d'eux et quels effets la recherche scientifique permet-elle de corroborer? Les paragraphes qui suivent s'attardent à ces questions.

1.3.1 LES EFFETS ESCOMPTÉS DES DEVOIRS : L'OPINION DES PARENTS ET DES ENSEIGNANTS

Le but ultime, ou les effets que nombre de parents et nombre d'enseignantes et d'enseignants attendent des devoirs, est de favoriser la réussite scolaire directement (les devoirs auraient une incidence positive sur les notes) ou indirectement (les devoirs permettraient d'élaborer les méthodes de travail et de développer l'autonomie). Certains effets négatifs sont aussi parfois anticipés, par exemple la perte d'intérêt envers le travail scolaire ou l'empiètement sur le temps familial.

L'IMPORTANCE DES DEVOIRS POUR LA RÉUSSITE : UNE CONVICTION RÉPANDUE CHEZ LES PARENTS

Les études consultées montrent que, d'une façon générale, les parents ne remettent pas en question les devoirs et les leçons, estimant qu'ils sont nécessaires à la réussite de leur enfant. Une étude indique, par exemple, que 80 % des parents et des enseignants pensent que les devoirs sont nécessaires pour bien réussir à l'école (Saint-Laurent et autres, 1994). Une autre étude (Doyon, 1994) montre que 62 % des parents interrogés étaient d'avis que leur enfant devrait avoir des devoirs quotidiennement et 67 % étaient en désaccord avec l'idée d'abolir les devoirs, tant au primaire qu'au secondaire. Par ailleurs, la recherche de Deslandes et autres (2008) montre que la plupart des parents interrogés apprécient les devoirs.

Ainsi, 47 % des parents les aiment beaucoup et 41 % les aiment un peu. De plus, 83 % des parents sont d'avis que les devoirs ont une pertinence.

Dans une enquête sur les attitudes des Canadiennes et des Canadiens à l'égard des apprentissages, on constate que « dans une proportion d'environ 90 %, les répondants[5] de chacune des régions du Canada estiment, d'une part, que les devoirs sont un élément important de la scolarisation et, d'autre part, que les élèves reçoivent des devoirs qui améliorent leurs apprentissages » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2006, p. 10). L'enquête de 2007 du Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) confirme cette tendance, révélant qu'au-delà de 80 % des Canadiennes et des Canadiens estiment que les devoirs favorisent l'apprentissage et le développement de bonnes pratiques de travail.

L'étude de Corno (2000) révèle, toutefois, que si les parents et les enseignantes et enseignants partagent le même point de vue sur l'utilité des devoirs, les élèves (de 3e année) affirment faire leurs devoirs pour faire plaisir à l'adulte (parent et enseignante ou enseignant) ou pour prouver à l'enseignante ou l'enseignant qu'ils ont bien écouté en classe. L'utilité des devoirs pour l'apprentissage ou le développement de l'autonomie et de bonnes habitudes de travail ne fait donc pas partie de la valeur accordée aux devoirs par ces élèves.

LES EFFETS ESCOMPTÉS, SELON LES ENSEIGNANTS

Cooper (2007) relève dans différentes recherches l'ensemble des effets, positifs comme négatifs, attribués aux devoirs par les enseignantes et les enseignants américains. Il s'agit en fait des raisons invoquées pour soutenir leur pratique en matière de devoirs.

Parmi les effets positifs escomptés, les enseignants mentionnent les suivants :

- Résultats immédiats et apprentissage :
  - > Meilleure rétention des savoirs
  - > Augmentation de la compréhension
  - > Meilleur sens critique, meilleure conceptualisation et meilleur traitement de l'information
  - > Enrichissement du curriculum
- Effets à long terme sur l'apprentissage :
  - > Encourage l'apprentissage pendant les temps libres
  - > Améliore l'attitude envers l'école
  - > Développe de meilleures habitudes d'étude et de travail
- Effets extrascolaires :
  - > Plus grande capacité d'organisation
  - > Plus grande discipline personnelle
  - > Meilleure gestion du temps
  - > Davantage de curiosité
  - > Plus de compétence dans la résolution de problèmes
- Plus grande satisfaction des parents envers l'école et plus grande implication à l'école

5. Les parents d'un enfant qui a fréquenté l'école pendant les cinq années qui ont précédé le sondage.

Quant aux effets négatifs, les enseignants mentionnent les suivants :

- Effet de saturation :
  - > Perte d'intérêt envers le matériel utilisé
  - > Fatigue physique et émotionnelle
- Manque de temps libre et de temps destiné à d'autres activités dans la communauté (sports et autres)
- Interférences de la part des parents :
  - > Pression pour terminer les devoirs sans faute
  - > Confusion dans les techniques d'apprentissage
- Tricherie :
  - > Copie sur d'autres travaux d'élèves
  - > Aide qui va au-delà du tutorat
- Augmentation de l'écart entre les élèves performants et les élèves en difficulté

Traduction libre de Cooper, 2007, p. 9.

Au regard de ces éléments, trois raisons principales sont invoquées par les enseignants pour justifier la pratique des devoirs. D'abord, on donne des devoirs parce qu'on estime qu'ils favorisent l'apprentissage de l'élève. Ensuite, on en donne parce qu'on croit qu'ils permettent à l'élève de développer de bonnes habitudes de travail, de l'autonomie, un sens de la discipline ou une certaine rigueur (*non academic benefits*). Finalement, on donne des devoirs parce que cela permet aux parents de s'impliquer dans la scolarité de leur enfant. Les devoirs constituent en effet un élément qui établit un lien presque quotidien entre l'école et la famille. À l'inverse, on peut aussi ne pas donner des devoirs parce qu'on n'est pas convaincu de leurs effets positifs ou pour éviter les effets négatifs escomptés.

LES CONDITIONS D'EFFICACITÉ DES DEVOIRS, SELON LES ENSEIGNANTS ET LES PARENTS

Certains facteurs peuvent affecter l'efficacité des devoirs et devraient être pris en considération avant de décider de donner ou non des devoirs et avant de décider du type et des modalités des devoirs assignés. Cooper regroupe en six catégories les facteurs qui, selon les enseignants et les parents, influencent l'efficacité des devoirs (tableau 4).

TABLEAU 4 Facteurs pouvant influencer l'efficacité des devoirs, selon les enseignants et les parents

LES FACTEURS PRÉDÉTERMINÉS	Les caractéristiques des élèves (habiletés, motivation, habitudes d'étude), la matière, le niveau scolaire
LES CONDITIONS DÉTERMINÉES PAR L'ENSEIGNANT	La quantité (la quantité totale, la fréquence, la longueur de chaque devoir), la facilité ou la difficulté du contenu, le but, les habiletés mobilisées, la différenciation (adaptation à l'élève ou au groupe), le choix ou non, l'échéance, le contexte social requis
LES ÉLÉMENTS DE SOUTIEN EN CLASSE	Le matériel (aide pour l'étude, utilisation de l'ordinateur), l'approche suggérée par l'enseignant, les liens avec le programme de formation et les activités de la classe, les incitatifs à terminer les devoirs
LES FACTEURS LIÉS À LA FAMILLE ET À LA COMMUNAUTÉ	L'environnement de travail à la maison (espace, lumière, calme, matériel), les activités en conflit potentiel avec les devoirs (engagements extrascolaires), l'implication d'autres acteurs (parents, fratrie, autres élèves, lignes directes), les programmes *afterschool*
LE SUIVI EN CLASSE	La rétroaction (par écrit, commentaire), les notes, le test sur le contenu des devoirs, l'utilisation pour des discussions en classe
LES RÉSULTATS ATTENDUS	Devoirs terminés sans erreur, effets positifs et négatifs mentionnés précédemment

Traduction libre de Cooper, 2007, p. 13-14.

1.3.2 LES EFFETS DES DEVOIRS : QUE DISENT LES ÉCRITS SCIENTIFIQUES?

Cooper et Valentine (2001) déplorent le fait que l'opinion publique en faveur des devoirs aux États-Unis a été, au fil des ans, largement influencée par la crainte de voir se réduire la capacité du pays à mener la course internationale au développement technologique ou à concurrencer ses rivaux dans une économie globalisée. Les devoirs sont alors vus comme une façon d'augmenter la performance de la main-d'œuvre de demain. Ces chercheurs exhortent les décideurs, le personnel enseignant et les parents à s'appuyer davantage sur les résultats de la recherche scientifique pour prendre les décisions en matière de devoirs. Or les effets positifs que les parents et les enseignants attribuent aux devoirs au primaire ne sont pas toujours démontrés scientifiquement.

Dans les paragraphes qui suivent, le Conseil examine ce que les écrits scientifiques nous disent au sujet de l'effet des devoirs sur la réussite scolaire et sur le développement de bonnes habitudes de travail.

QUEL EFFET LES DEVOIRS ONT-ILS SUR LES RÉSULTATS SCOLAIRES?

Les chercheurs qui ont analysé les études portant sur l'effet des devoirs sur l'apprentissage constatent des résultats contradictoires (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006; Cooper et Valentine, 2001; Trautwein et Köller, 2003; Kohn, 2006). Ces contradictions résulteraient de la grande variété des dispositifs méthodologiques utilisés pour étudier la question des devoirs et, dans certains cas, de leurs faiblesses sur le plan de la rigueur.

Des limites méthodologiques importantes

Selon Cooper et Valentine (2001), il manque de continuité entre les différentes recherches relatives à l'effet des devoirs sur l'apprentissage. Celles-ci portent sur des aspects distincts des devoirs et mesurent, par conséquent, des éléments difficilement comparables. Les premières méta-analyses qui tentent de faire la synthèse de l'ensemble des résultats de la recherche utilisent des méthodes différentes et arrivent à des conclusions contradictoires.

Kohn (2006) est encore plus sévère quant à la crédibilité des résultats de la recherche sur les effets des devoirs. Il note que certains chercheurs dénaturent les résultats obtenus par d'autres pour appuyer leurs convictions ou tirent des conclusions outrepassant les résultats de leurs propres recherches. Au-delà de ces pratiques qu'il estime d'une honnêteté intellectuelle douteuse, il s'attaque principalement aux résultats qui montrent un lien entre les devoirs et la réussite scolaire en arguant que :

- Dans le meilleur des cas, les études montrent une corrélation et non une relation de cause à effet. La corrélation est nécessaire, mais insuffisante pour conclure à un effet réel des devoirs[6]. Elle ne prend pas en compte l'influence potentielle d'autres variables sur les résultats scolaires. Dans certaines études, l'effet sur la réussite du temps consacré aux devoirs disparaît quand on inclut dans l'analyse des variables telles que la qualité de l'enseignement et la motivation de l'élève;
- Ces études mettent l'accent sur le temps passé à faire des devoirs, alors que des doutes importants entourent la fidélité de cette variable[7];
- Ces études montrent le lien entre le fait de donner des devoirs et des mesures de la performance qui sont, selon Kohn, très différentes du véritable apprentissage;
- Quand un effet positif des devoirs est observé, il est souvent minime ou il s'estompe avec le temps.

---

6. Une corrélation est un lien dont on ne connaît pas la direction : on ne peut pas distinguer la cause et l'effet. Ainsi, plus de temps passé aux devoirs peut dans certains cas favoriser l'augmentation des résultats scolaires, mais des résultats scolaires faibles, signes de difficulté pour certaines élèves, peuvent entraîner la nécessité de passer plus de temps à faire les devoirs. Le temps consacré aux devoirs est alors davantage une conséquence des difficultés qu'une cause.

7. Cooper, Robinson et Patall (2006) montrent que le temps consacré aux devoirs n'est pas le même s'il est rapporté par le parent ou plutôt par l'élève. Certaines études s'appuient par ailleurs sur la perception que les enseignants ont de la durée ou de la quantité de devoirs qu'ils assignent.

Les études sur l'effet du temps consacré aux devoirs

En dépit des limites méthodologiques dont nous venons de faire état, il est important de s'attarder aux résultats des études relatives aux effets du temps consacré aux devoirs sur les résultats scolaires. Quand il est question du lien entre devoirs et réussite scolaire, c'est en effet surtout le temps consacré aux devoirs qui a été examiné.

Cooper a publié deux méta-analyses des recherches menées sur les devoirs aux États-Unis. La première, publiée en 1989, couvre une période de 50 ans et recense près de 120 études relatives à l'effet de la durée des devoirs sur les résultats scolaires, à l'effet d'en donner ou pas[8] ou à l'effet des devoirs comparativement à une période d'étude supervisée à l'école. Dans chacun de ces types de recherche, des résultats contradictoires sont notés. La majorité des études montre toutefois un effet positif des devoirs sur les résultats scolaires au secondaire, mais à peu près aucun effet au primaire (Cooper et Valentine, 2001).

Dans une deuxième méta-analyse recensant les recherches américaines parues entre 1987 et 2003 sur les liens entre les devoirs et la réussite scolaire, Cooper, Robinson et Patall (2006) distinguent cette fois les études recensées en fonction du genre de méthodologie retenue, notamment celles qui mesurent une simple corrélation entre la durée des devoirs et les résultats scolaires et celles qui contrôlent l'effet possible d'autres variables sur les résultats et qui tentent d'établir une relation de cause à effet entre les devoirs et la réussite. Les auteurs concluent que la vaste majorité des études au secondaire établissent une relation causale ou une association positive entre les devoirs et la réussite. Le lien entre les devoirs et la réussite serait observable quel que soit le domaine d'étude (mathématique, lecture, etc.) ou le type de mesure des résultats. Comme dans la méta-analyse précédente, il en va autrement au primaire. L'effet est beaucoup moins marqué à cet ordre d'enseignement et, selon la méthode d'analyse retenue, il peut être faible et négatif (plus de temps consacré aux études est associé à de moins bons résultats) ou positif mais si faible qu'il n'est pas significatif sur le plan statistique (Cooper, 2007).

Une analyse récente réalisée par le Conseil canadien sur l'apprentissage (2009) sur dix-huit études américaines et allemandes publiées entre 2003 et 2007 conclut qu'en dépit de certains résultats contradictoires, les études corrélationnelles au secondaire tendent à montrer un lien modéré entre une plus grande quantité de devoirs donnée par l'enseignante ou l'enseignant et une meilleure réussite des élèves. L'analyse souligne que la fréquence des devoirs ou la quantité assignée par l'enseignante ou l'enseignant semblent plus étroitement associées à la réussite scolaire que le temps individuellement passé par l'élève pour faire ses devoirs[9]. L'organisme ne conclut rien sur le primaire, puisque les études recensées ne portent pas sur cet ordre d'enseignement.

Comment expliquer les différences entre l'effet des devoirs au secondaire et celui au primaire? Cooper (2007) formule quelques hypothèses. Ainsi, la capacité plus faible de concentration des enfants plus jeunes, ou leurs habitudes de travail moins efficaces, entraînerait une utilisation moins optimale du temps consacré aux devoirs. D'autres hypothèses ont trait non pas à la capacité de l'enfant à bénéficier des devoirs mais aux objectifs poursuivis par l'enseignante ou l'enseignant qui les assigne. Certains enseignants donneraient des devoirs au primaire surtout pour développer chez les élèves la capacité d'organiser leur temps et leur travail, et ce genre d'habileté est rarement mesuré dans les études sur les effets des devoirs. Une autre explication a trait au fait que les enfants qui ont le plus de difficulté consacreraient plus de temps aux devoirs, masquant ainsi le lien positif possible entre les devoirs et les résultats pour les autres enfants. Cooper en appelle à de nouvelles recherches pour tenter d'élucider l'effet des devoirs au primaire. Il recommande de s'attarder particulièrement aux premières années du primaire, qui ont rarement fait l'objet d'études.

8. Notons que relativement peu de recherches ont porté sur l'effet de ne pas donner de devoirs, et encore moins au primaire.

9. C'est que plus de temps passé aux devoirs peut être symptomatique des difficultés plus grandes de certains élèves pour faire le travail demandé.

À défaut d'une indication claire de l'effet positif des devoirs sur les résultats scolaires au primaire et étant donné la vigueur des croyances en faveur ou en défaveur des devoirs, on observe dans la littérature deux positions opposées fondées sur la même intention :

- Pour ne pas porter préjudice aux élèves et étant donné la possibilité que les devoirs aient un effet positif sur les résultats scolaires, d'aucuns souhaitent que l'on maintienne ceux-ci en quantité modérée au primaire;
- D'autres souhaitent l'abolition des devoirs au primaire, également pour ne pas porter préjudice aux élèves. À défaut d'une démonstration scientifique satisfaisante et étant donné les difficultés auxquelles certains enfants et certaines familles sont confrontés, il vaut mieux, selon eux, s'abstenir de donner régulièrement des devoirs.

Les études sur des aspects autres que le temps consacré aux devoirs

Depuis le début des années 2000 et à la suite d'analyses critiques des méthodes de recherche utilisées antérieurement, on voit augmenter le nombre des recherches qui tentent de cerner plus précisément les conditions dans lesquelles on peut observer l'effet de certains types de devoirs chez certains élèves.

La recension d'études effectuée par Cooper (2007) fournit quelques indications concernant l'effet de diverses caractéristiques des devoirs sur l'apprentissage. Ainsi, il semble que le fait de varier les types de devoirs ou de différencier les devoirs selon les besoins des élèves ait un effet positif sur l'apprentissage. Le fait de donner un choix des tâches à réaliser favoriserait également la motivation de l'élève.

Hong, Milgram et Rowell (2004) de même que Trautwein et autres (2005) se sont intéressés particulièrement au lien entre la motivation et la réussite. Trautwein et ses collaborateurs ont mis au point un modèle théorique permettant de rendre compte de l'articulation entre la réussite scolaire et un ensemble de variables. Le comportement dans les devoirs, et notamment l'effort fourni, expliquerait la réussite. Mais le comportement dépendrait lui-même d'un ensemble de variables antécédentes et interreliées. L'environnement d'apprentissage (les caractéristiques des devoirs, la perception que l'élève en a), les caractéristiques de l'élève (incluant le fait qu'il soit ou non consciencieux) et le rôle joué par les parents (incluant notamment leur attitude face aux devoirs, leurs attentes face à l'enfant et l'aide qu'ils lui apportent) influencent le sentiment de compétence de l'élève et sa perception de l'utilité des devoirs dans une matière précise. Ces variables produisent la motivation à fournir l'effort qui entraîne la réussite. Le modèle pourrait aider à cerner les caractéristiques des devoirs les plus susceptibles d'augmenter la motivation et les efforts des élèves. Les auteurs suggèrent, par exemple, de travailler sur la qualité et la différenciation des devoirs en fonction des caractéristiques de l'élève.

Hong, Milgram et Rowell (2004) constatent, quant à eux, que les résultats des élèves et leur attitude envers les devoirs sont meilleurs, et qu'ils sont plus motivés à les réaliser, lorsqu'ils peuvent travailler dans les conditions correspondant à leurs préférences concernant le lieu, le temps, l'environnement sonore ou lumineux et l'ordre d'exécution des tâches, mais également la présence ou non d'une figure d'autorité et le type de soutien qui leur est apporté.

Le Conseil canadien sur l'apprentissage, dans son analyse des études publiées entre 2003 et 2007, conclut pour sa part que les devoirs qui mettent l'accent sur l'apprentissage actif par les élèves semblent avoir plus d'effets positifs sur les résultats scolaires que ceux qui tablent sur la répétition et le « par cœur ». L'organisme conclut aussi que l'effort fourni dans les devoirs paraît davantage associé à la réussite que le temps passé aux devoirs (CCA, 2009).

La recherche portant sur l'effet qu'ont les devoirs sur l'apprentissage est en évolution. Elle permettra ultérieurement de mieux cerner les conditions optimales d'utilisation des devoirs pour favoriser les apprentissages. Pour Cooper et Valentine (2001), la question qui devrait interpeller les chercheurs est de savoir dans quelles circonstances et pour quels élèves les effets (positifs ou négatifs) des devoirs sont observés.

QUEL EFFET LES DEVOIRS ONT-ILS SUR LA FORMATION DE BONNES HABITUDES DE TRAVAIL?

Au-delà de l'effet des devoirs sur les résultats scolaires, certaines recherches se sont intéressées à leurs effets sur la formation de bonnes habitudes de travail, et sur le sens de la discipline et de l'autonomie, ce que certains chercheurs comme Cooper appellent les « bénéfices extrascolaires » des devoirs. Les résultats de ces travaux de recherche sont toutefois ambigus, à cause notamment de l'imprécision entourant le concept de bénéfices extrascolaires. Par exemple, cette expression recouvre des réalités telles que prendre ses responsabilités, gérer son temps adéquatement, acquérir des habitudes d'étude, persévérer jusqu'à ce que la tâche soit terminée (Center for Public Education, 2007). D'autres auteurs parlent plutôt de « stratégies de régulation[10] », d'« habiletés cognitives[11] » ou encore, de « stratégies de gestion lors des devoirs[12] ». Xu et Corno (1998) évoquent des catégories comme organiser son environnement, gérer son temps ou être conscient de son niveau d'attention, de sa motivation et de ses émotions pendant la réalisation des devoirs.

Notons aussi qu'il est difficile de mesurer les progrès dans le développement d'habiletés extrascolaires en l'absence d'un point de référence commun (Warton, 2001). De plus, comment isoler l'effet des devoirs sur le développement de ces habiletés de l'effet d'autres activités pédagogiques qui sont peut-être encore plus influentes? (Corno, 1996).

Kohn (2006) est d'avis qu'aucune recherche empirique sérieuse ne s'est penchée sur les bénéfices extrascolaires des devoirs jusqu'à maintenant. À tout le moins, les auteurs s'accordent pour dire que la littérature scientifique sur cette question est rare (Warton, 2001). Cooper, Robinson et Patall (2006) recensent à peine sept études qui ont porté sur la question entre 1987 et 2003.

L'une des recherches portant sur la question des effets non scolaires des devoirs est une étude de cas menée par Xu et Corno (1998) auprès de six familles dont les enfants étaient en 3e année du primaire. Les résultats ne sont pas généralisables, mais ils donnent des pistes intéressantes en montrant que les devoirs fournissent des occasions aux élèves de développer des habiletés telles que : organiser l'environnement, gérer son temps, être conscient de son niveau d'attention et de motivation et gérer ses émotions pendant la réalisation des devoirs. Les enfants développeraient ces habiletés grâce à l'exemple fourni par leurs parents (*modeling*) quand ceux-ci les aident dans leurs devoirs. Certaines habiletés, comme être conscient de ses motivations et maîtriser ses émotions, seraient toutefois plus difficiles à développer que la gestion du temps ou l'organisation de l'environnement. Les premières renverraient à des fonctions métacognitives qui se développent à un âge plus avancé et qui varient beaucoup d'un enfant à l'autre.

Xu et Corno estiment qu'il y a lieu de s'intéresser au potentiel des devoirs moins pour les apprentissages qu'ils permettent que pour le développement d'habiletés nécessaires à la réalisation d'un travail de manière autonome, habiletés d'ailleurs essentielles à la fois pour les études ultérieures et pour le marché du travail. Ils soulignent aussi que les devoirs semblent favoriser le développement d'habiletés métacognitives à condition que les parents interviennent de manière systématique et ciblée sur ces habiletés. On peut penser que l'intervention d'un autre adulte pourrait aussi avoir cet effet.

---

10. Le concept de stratégie de régulation (ou d'autorégulation), issu de la psychologie cognitive, est une composante de la métacognition. Reprenant d'autres auteurs, Legendre (2005) définit les habiletés d'autorégulation ainsi : « L'autorégulation consiste à intervenir consciemment et délibérément dans sa démarche cognitive, pour désautomatiser les conduites défavorables et renforcer les stratégies de réussite. [...] Lorsque les mécanismes d'autorégulation portent sur un objet d'apprentissage large (par exemple : organiser son travail, réussir un cours, étudier efficacement), nous leur attribuons une deuxième étiquette : résoudre des difficultés, pour mieux faire comprendre aux étudiants l'extension qu'on accorde au processus métacognitif. Pour résoudre une difficulté, il importe de bien comprendre ce qui fait problème et il faut agir pour solutionner le problème. Cette démarche de résolutions de problèmes est bel et bien une démarche d'autorégulation. » (p. 872.)

11. Expression par laquelle Chouinard, Archambault et Rheault (2006) évoquent les stratégies d'autorégulation.

12. Par exemple : environnement de travail, concentration, gestion du temps, motivation, contrôle des émotions (Deslandes et autres, 2008).

CE QUE LE CONSEIL RETIENT

- Dans cet avis, le Conseil adopte une définition large des devoirs qui recouvre à la fois les devoirs écrits et les leçons : les devoirs sont des tâches données aux élèves par leur enseignant, devant être réalisées en dehors des heures de classe et ayant pour objet d'approfondir et de consolider les apprentissages réalisés en classe ou de préparer les élèves pour des activités pédagogiques à venir.
- Le Conseil retient que la pratique des devoirs est très répandue au Québec : elle existe dans presque toutes les écoles primaires.
- Les devoirs prennent de multiples formes, et les raisons pour en donner sont variées.
- On en attend divers effets positifs sur l'apprentissage, effets qui devraient se manifester par l'augmentation des résultats scolaires ou par l'acquisition de meilleures méthodes de travail et le développement de la capacité de l'élève de travailler de façon autonome.
- Les effets attendus des devoirs ne sont toutefois pas toujours démontrés par les études scientifiques.
  - > Les effets des devoirs sur l'autonomie ou l'acquisition de meilleures méthodes de travail ont fait l'objet de peu de travaux de recherche. On aurait intérêt à mieux documenter ces questions, en particulier pour les enfants du primaire.
  - > Quant aux effets sur les résultats scolaires, ils ont été examinés surtout du point de vue du temps consacré aux devoirs et les études qui en traitent présentent souvent des limites méthodologiques.
    - – Malgré des conclusions parfois contradictoires, les études ne montrent en général pas de lien entre le temps consacré aux devoirs et les résultats scolaires au primaire.
    - – Au secondaire toutefois, la majorité des études montrent un lien entre les devoirs et les résultats scolaires.
    - – Pour expliquer cela, certains chercheurs font l'hypothèse que les enfants plus jeunes ont une capacité moindre de concentration, ou que les devoirs au primaire ont plus souvent pour objectif de développer des habiletés de travail qui ne sont pas mesurées dans les recherches.
- Compte tenu des limites des recherches menées jusqu'ici sur les effets de la durée des devoirs, il faut désormais s'intéresser à d'autres dimensions : le sentiment de compétence que l'élève éprouve face aux devoirs, le sens qu'il leur attribue, la motivation qu'il a à les terminer, l'effort qu'il leur consacre…
  - > Ces dimensions, souvent interreliées, sont plus complexes à mesurer que la durée des devoirs, mais elles semblent plus signifiantes pour comprendre le lien entre les devoirs et les résultats scolaires.
  - > Elles appellent aussi la prise en compte d'éléments du contexte social et familial de réalisation des devoirs. Si, par exemple, la motivation et l'effort sont des variables importantes pour la réalisation des devoirs et la réussite scolaire, ces variables sont elles-mêmes influencées par des facteurs contextuels comme l'attitude des parents face aux devoirs ou le soutien qu'ils apportent à l'enfant.
  - > Le Conseil conclut que, dans une perspective d'équité et pour que tous les élèves puissent réaliser leur plein potentiel, le contexte qui leur permet ou non de tirer profit des devoirs doit être pris en considération dans les décisions concernant les travaux à assigner en dehors de la classe.

PARTIE 2

DEVOIRS ET FAMILLE : DE NOUVEAUX ENJEUX, DE NOUVELLES RÉPONSES AUX BESOINS

Dans cette deuxième partie de l'avis, le Conseil examine les conclusions de la recherche sur la participation des parents aux devoirs ou, plus largement, au vécu scolaire de l'enfant. Il montre ensuite que si la participation des parents au vécu scolaire de l'enfant est importante, les transformations sociales et familiales récentes créent un contexte nouveau où les devoirs posent des difficultés à bien des familles. Le Conseil se penche finalement sur les mesures d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs mises en œuvre pour faire face aux nouvelles réalités.

2.1 PARTICIPATION DES PARENTS AU VÉCU SCOLAIRE ET RÉUSSITE DES ÉLÈVES

Quelques études permettent d'abord de mieux cerner en quoi consiste la participation des parents aux devoirs. Dans leur recension des principaux styles de participation parentale, Hoover-Dempsey et autres (2001) distinguent deux catégories de rôles parentaux liés aux devoirs :

- Les obligations de base, qui consistent à offrir un environnement physique et psychologique propice à la réalisation des devoirs et à maintenir une communication ouverte avec l'école et l'enseignante ou l'enseignant en ce qui a trait aux travaux scolaires;
- L'aide à l'apprentissage à domicile, qui peut prendre plusieurs formes : surveillance des devoirs; encouragements; enseignement de certaines notions à l'enfant de façon formelle ou informelle[13]; engagement dans des stratégies pour ajuster les devoirs aux capacités de l'enfant ou pour élaborer avec lui des stratégies d'apprentissage; aide à l'enfant pour déterminer des stratégies et des comportements susceptibles de conduire à la réussite (autonomie, réflexion, concentration).

Selon les données de l'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (ELNEJ) pour le cycle 2000-2001, 71 % des parents d'enfants québécois du primaire déclarent qu'ils aident toujours leur enfant dans les travaux scolaires ou qu'ils vérifient leurs travaux, 18 % affirment qu'ils le font quelques fois par semaine et 6 %, une fois par semaine (Statistique Canada, 2009).

2.1.1 POURQUOI FAVORISER LA PARTICIPATION DES PARENTS

Quelle importance l'engagement du parent dans le suivi scolaire ou dans les devoirs a-t-il pour la réussite de l'enfant? Pourquoi faut-il favoriser un tel engagement? Une abondante littérature est consacrée à cette question (Mandell et Sweet, 2004). De nombreux chercheurs établissent des liens entre l'engagement parental mesuré de toutes sortes de manières et la réussite scolaire au primaire[14]. Le Conseil croit, à l'instar des chercheurs consultés lors d'un avis récent (Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 2009b), qu'il existe un « effet parent » sur la réussite. Ainsi, les styles parentaux et la participation des parents au suivi scolaire, de même que l'encadrement, l'encouragement à l'autonomie et le soutien affectif apporté à l'enfant, seraient associés à la réussite scolaire au secondaire (Deslandes et Potvin, 1998). Dans une recension des recherches sur la participation parentale et la réussite, Desforges et Abouchaar (2003) indiquent que le prédicteur le plus important de la réussite scolaire, au-delà même des variables socioéconomiques, est la présence de discussions entre parent et enfant à la maison. Une étude à partir des données de l'ELNEJ (Ertl, 2000) montre que les enfants dont les parents participent aux échanges parents-enseignants et les enfants qui ont des interactions positives avec leurs parents sont plus susceptibles de bien réussir. Dans les recherches récentes, l'implication parentale serait d'ailleurs davantage définie en termes « d'instauration de changements dans le quotidien familial, afin d'accorder une place à la scolarisation » (Université du Québec à Montréal, 2003, p. 13) qu'en termes de participation concrète du parent dans l'école. On parle alors de soutien au travail scolaire, mais aussi d'interactions qui manifestent un intérêt de la part du parent à l'endroit du vécu scolaire de son enfant et qui seraient en rapport avec la réussite.

On l'a vu, la participation parentale au vécu scolaire prend différentes formes. Le soutien aux devoirs est une de ces formes. Selon Hoover-Dempsey et autres (2005), les devoirs permettent aux parents de prendre connaissance de ce que l'enfant apprend et de discuter avec lui de ce qui se passe à l'école. Ils permettent également au parent et à l'enseignante ou à l'enseignant d'échanger sur l'apprentissage de l'élève. C'est aussi l'avis d'Epstein (2001), qui voit dans les devoirs une occasion concrète, et souvent la seule, pour les enseignants de communiquer régulièrement avec les parents au sujet des apprentissages de leur enfant.

---

13. Nous verrons plus loin que le Conseil, pour sa part, croit que le rôle d'enseigner des notions du programme de formation ne doit pas échoir aux parents.

14. Notons toutefois que si une plus grande participation parentale peut entraîner une meilleure réussite de l'élève, il arrive aussi que la participation parentale soit plutôt la conséquence de difficultés scolaires de l'enfant : quand l'enfant réussit moins bien, les parents peuvent décider d'assurer un suivi scolaire plus intense.

Cooper (2007) s'intéresse à l'effet direct de la participation parentale aux devoirs sur la réussite scolaire. Selon lui, certaines formes de participation parentale aux devoirs ne sont pas bénéfiques pour la réussite des élèves, quand par exemple l'intervention du parent introduit une confusion avec ce qui a été enseigné en classe ou génère des conflits avec l'enfant. Cooper affirme néanmoins que l'engagement des parents a un effet positif sur le taux de devoirs terminés, sur la fréquence des tensions liées aux devoirs (par exemple, les plaintes ou la frustration de l'enfant face aux travaux à faire) et sur la réussite générale des élèves du primaire, particulièrement entre la 2e et la 5e année. Les liens directs entre la participation parentale aux devoirs et la réussite scolaire n'en sont pas moins ambigus. Ils semblent dépendre, au moins partiellement, de la façon dont on définit la participation parentale. De plus, l'absence de relation, dans certaines études, entre participation parentale aux devoirs et résultats scolaires découlerait largement de l'absence de relation entre les devoirs eux-mêmes et les résultats scolaires au primaire (Walker et autres, 2009).

Hoover-Dempsey et Sandler (1995) insistent sur l'influence de la participation parentale aux devoirs sur les dispositions de l'élève à l'égard de l'apprentissage scolaire telles que l'attitude face aux devoirs, le sentiment de compétence personnelle, l'autonomie et même le comportement en classe. La participation parentale aurait des effets indirects sur la réussite des élèves : par un processus de modelage (*modeling*), de renforcement et d'enseignement, le parent influencerait l'enfant dans sa pratique des devoirs, qui aurait à son tour un effet positif sur ses résultats scolaires.

2.1.2 COMMENT FAVORISER LA PARTICIPATION DES PARENTS?

Si plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'effet direct ou indirect sur la réussite des élèves de la participation parentale au suivi scolaire, et notamment au soutien apporté aux devoirs, d'autres soulignent le lien entre la collaboration famille-école et la réussite des élèves (Christenson, Rounds et Franklin, 1992; Fantuzzo, Davis et Ginsberg, 1995; Deslandes, 2006). La collaboration famille-école pourrait favoriser l'engagement des parents dans le suivi scolaire et, indirectement, la réussite.

Quant aux façons plus précises de favoriser l'engagement des parents dans le vécu scolaire ou les devoirs, elles sont multiples, comme plusieurs sources en font foi (Deslandes, 2007; Deslandes, Bastien et Lemieux, 2004; CSE, 2009b) :

- Sensibiliser les parents au fait que la participation au vécu scolaire de l'enfant fait partie du rôle parental;
- Amener les parents à se sentir compétents dans l'aide qu'ils apportent à leur enfant;
- Clarifier les rôles des parents et des éducateurs en les définissant comme complémentaires;
- Sensibiliser les enseignants à l'importance d'inviter les parents à participer au vécu scolaire;
- Former les futurs enseignants sur les stratégies qui favorisent la participation des parents;
- Faire de la collaboration avec la famille une priorité de l'école.

Certains chercheurs insistent pour leur part sur le type de devoirs qui peut favoriser le mieux la participation parentale. S'appuyant sur Piaget, selon lequel les enfants apprennent mieux quand ils sont en interaction avec leur environnement, ils font valoir que les parents sont un élément déterminant de cet environnement et qu'il faut trouver des moyens pour augmenter les interactions parents-élèves. Les devoirs dits « interactifs » en sont un, puisqu'ils créent des occasions de discussions signifiantes entre le parent et l'enfant sur le travail scolaire. Plus précisément, le devoir interactif encourage l'enfant à expliquer au parent des notions apprises en classe et qu'il doit utiliser dans un devoir particulier. Ce type de devoirs aurait des effets positifs sur les résultats scolaires (en lecture, en sciences, etc.), en plus d'accroître la participation des parents et l'intérêt et le plaisir des enfants à faire leurs devoirs (Battle-Bailey, 2004; Van Voorhis, 2003).

2.2 CONTEXTE SOCIAL ET FAMILIAL ET DIFFICULTÉS EN RAPPORT AVEC LES DEVOIRS

Nous venons de souligner l'importance de la participation des parents au vécu scolaire des enfants et de montrer que l'accompagnement des devoirs peut être une façon de concrétiser cette participation. Or, pour plusieurs familles, la participation des parents aux devoirs ne va pas sans difficulté. La famille, comme la société, a connu des changements rapides et importants au cours des dernières décennies. L'encadrement des enfants à la maison a changé, de même que le soutien que les parents peuvent leur offrir dans la réalisation des devoirs.

2.2.1 DES CHANGEMENTS SOCIOLOGIQUES QUI ONT UNE INCIDENCE SUR LE TEMPS ET L'ORGANISATION DES FAMILLES

Les transformations sociales et familiales qui caractérisent le Québec depuis les 25 ou 35 dernières années sont nombreuses et profondes. On note entre autres choses que l'institution familiale revêt désormais des formes diversifiées et mouvantes : familles biparentales, mais aussi familles monoparentales et familles recomposées. Les femmes, y compris les mères, sont dorénavant la plupart du temps actives sur le marché du travail. Les besoins de services permettant de concilier travail et famille augmentent et les enfants sont davantage pris en charge à l'extérieur du domicile. Ces changements ont une incidence sur l'organisation et l'emploi du temps des familles. Quelques statistiques permettent d'en saisir l'ampleur.

- **Les mères occupent de plus en plus souvent un emploi** : Le taux d'activité des mères âgées de 25 à 44 ans et ayant au moins un enfant de 12 ans et moins a connu une forte hausse au cours des dernières décennies. Il est passé de 35,9 % en 1976 à 80,7 % en 2008 (Institut de la statistique du Québec, 2009). Dans l'ensemble des familles biparentales avec au moins un enfant mineur, les deux conjoints étaient actifs dans une proportion de 76,5 % en 2006. La même année, 78,4 % des mères chefs de familles monoparentales ayant au moins un enfant mineur étaient actives (ministère de la Famille et des Aînés (MFA), à paraître[15]).
- **Les femmes continuent d'assumer une plus grande part des soins aux enfants** : Dans les familles québécoises composées de deux conjoints et d'au moins un enfant âgé de moins de 12 ans, 52,9 % des pères, comparativement à 78,6 % des mères, consacrent 15 heures ou plus par semaine au soin des enfants en 2006. L'écart entre les sexes est plus faible qu'auparavant, mais il existe toujours quand on compare les personnes qui ont un emploi : 72,9 % des femmes qui travaillent à temps plein et 51,7 % des hommes dans la même situation s'occupent des enfants au moins 15 heures par semaine. Les proportions sont de 84,8 % chez les femmes qui travaillent à temps partiel, comparativement à 59,7 % chez les hommes (MFA, à paraître).
- **Le nombre de familles monoparentales a augmenté** : Selon les données de l'Enquête sociale générale, 25 % des familles québécoises avec enfants sont monoparentales en 2006 (MFA, à paraître). La proportion de ces familles par rapport à l'ensemble de familles avec enfants a augmenté de façon importante au cours des dernières décennies. Il en va de même de la proportion d'enfants vivant dans une famille monoparentale, qui a plus que triplé depuis 1950 : elle est passé de 7 % en 1951 à 16 % en 1991 (Duchesne, 2002a), pour atteindre 23,9 % en 2006 (MFA, à paraître).
- **Les familles recomposées ne peuvent plus être ignorées** : La recomposition familiale n'est pas un phénomène mesuré dans le recensement canadien. Cependant, l'Enquête sociale générale montre que cette forme de famille ne peut plus être ignorée, puisqu'elle compte pour près de 10 % de l'ensemble des familles avec enfants au Québec. En fait, 10,7 % des familles avec enfants étaient, en 2006, des familles recomposées, contre 8 % en 1995 (MFA, à paraître).

15. Le document à paraître est un portrait statistique des familles du Québec réalisé à partir de compilations faites par le ministère de la Famille et des Aînés de données de Statistique Canada tirées du recensement de 2006 ou de l'Enquête sociale générale.

- **Le phénomène de la garde partagée est en hausse** : Après avoir connu un début lent dans les années 1980, la garde partagée est devenue de plus en plus populaire au Québec. En effet, alors que 6 % des enfants à charge étaient placés sous une garde partagée lors des divorces en 1986, cette proportion a peu augmenté en 1990, atteignant 7 %, avant de doubler en 1996 (13 %), de quadrupler en 2000 (23 %) et de quintupler en 2003 (29 %) (ministère de la Famille et de l'Enfance, Conseil de la famille et de l'enfance et Bureau de la statistique du Québec, 1999; Duchesne, 2002b; Institut de la statistique du Québec, 2006).
- **Les services de garde en milieu scolaire se sont multipliés** : De 1991-1992 à 2004-2005, le nombre de services de garde en milieu scolaire a plus que doublé, passant de 732 à 1 613. L'augmentation est plus marquée à partir de 1998-1999, à la suite de l'instauration des places à contribution réduite, atteignant ainsi près de 75 % au cours de la période de 1997-1998 à 2004-2005 (CSE, 2006b). Parallèlement, le nombre total d'enfants fréquentant un service de garde en milieu scolaire est passé de 51 200 en 1991-1992 à 228 612 en 2007-2008. De 1997-1998 (année précédant l'instauration des places à contribution réduite) à 2007-2008, le nombre total d'enfants fréquentant un tel service sur une base régulière a augmenté de 146,7 %. La proportion d'élèves fréquentant le service de garde scolaire est quant à elle passée de 14,5 % à 43,1 % au cours de la même période (MELS, 2008a).

Autre phénomène plus difficile à chiffrer mais tout de même évoqué par nombre d'intervenants, les occupations extrascolaires des enfants, que d'aucuns considèrent plus prenantes qu'autrefois : cours de musique ou de natation, participation à une équipe de soccer ou à un groupe de théâtre, sont autant d'activités formatrices pour les enfants mais qui accapareraient beaucoup de temps et entreraient parfois en conflit avec les devoirs[16]. Il est indéniable, de plus, qu'avec la participation massive des parents au marché de l'emploi, les enfants d'aujourd'hui passent un temps considérable dans les services de garde, les terrains de jeu ou les camps de jour et ont moins de temps libre qu'autrefois.

Dans le même ordre d'idées, une étude de Statistique Canada montre une diminution de 45 minutes par jour du temps passé en famille par les travailleuses et travailleurs canadiens entre 1986 et 2005 (Statistique Canada, 2007). Une autre recherche canadienne révèle également que la difficulté de concilier le travail et la famille s'est accrue entre 1991 et 2001. En raison d'une augmentation des exigences de leur travail, le temps passé aux tâches familiales par les parents (s'occuper des enfants, faire des tâches ménagères, etc.) a diminué entre 1991 et 2001, passant de 16 heures par semaine à 11 heures par semaine (Duxbury et Higgins, 2001). Les contraintes de temps vécues par les familles généreraient des tensions entre les parents et les enfants (McHale et Crouter, 2005).

LE TEMPS CONSACRÉ AUX DEVOIRS

Qu'en est-il plus précisément du temps consacré aux devoirs? Il semble que la durée des devoirs varie selon les élèves. Les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage mettent plus de temps à faire leurs devoirs que les autres. La durée des devoirs varie aussi selon les enseignants et même selon les écoles.

D'après les parents d'enfants du primaire participant à l'étude de Deslandes et autres (2008), près de la moitié de leurs enfants (49 %) passeraient de 15 à 30 minutes à faire leurs devoirs et 36 % y consacreraient entre 30 et 60 minutes par soir. La plupart de ces parents (80 %) affirment que leur enfant termine tous les devoirs demandés, moins de 1 % seulement disent que leur enfant n'en termine aucun.

16. Les perceptions sur l'augmentation du temps consacré aux activités extrascolaires organisées méritent toutefois d'être nuancées. Même si on ne dispose pas au Québec de résultats d'enquête sur l'emploi du temps des enfants, une enquête de Statistique Canada sur la participation régulière des enfants de 5 à 14 ans à des sports organisés montre une diminution de cette participation entre 1992 et 2005, alors que le pourcentage des enfants participants est passé de 57 % à 51 % (Clark, 2008). Les responsables de la santé publique, préoccupés par les problèmes liés à l'inactivité et à l'obésité, tentent d'inverser la tendance et le gouvernement canadien a instauré un crédit d'impôt pour encourager la participation des enfants à des activités physiques.

Une recherche réalisée auprès de 900 parents d'élèves québécois de 2e, 4e et 6e années montre également que, pour 50 % d'entre eux, la durée moyenne des devoirs est de moins de 30 minutes, alors que dans 40 % des cas, elle est de 30 à 60 minutes quotidiennement (Saint-Laurent et Giasson, 2005). Les données de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* vont à peu près dans le même sens : 45 % des élèves de 1re année du primaire consacrent quotidiennement de 16 à 30 minutes aux travaux scolaires; 34 %, de 31 à 59 minutes; 10 %, une heure ou plus; et 12 %, moins de 16 minutes. D'après les enseignants, 14 % des élèves ne terminent pas leurs devoirs à l'occasion, et 7 % ne les terminent pas fréquemment (Simard et Desrosiers, 2007). L'étude ontarienne de Cameron et Bartel (2008) montre également que les devoirs varient en longueur, mais elle ajoute que cette durée augmente avec le niveau de scolarité. Par exemple, la majorité des élèves de maternelle (78 %) ont moins de 10 minutes de devoirs par jour, alors que la moitié des élèves de 6e année en ont entre 35 et 60 minutes par jour.

Selon l'enquête du Conseil canadien sur l'apprentissage, près de la moitié des Canadiennes et des Canadiens estiment que la quantité de devoirs est adéquate, point de vue que partagent également les parents. Toutefois, près de 20 % des parents estiment que les enfants du primaire ont trop de devoirs (CCA, 2007).

Il faut noter, en terminant, que la durée des devoirs n'est généralement pas une donnée objective dans les recherches. Sa mesure repose sur la perception subjective, et donc variable, que les acteurs en ont. Ainsi, une étude québécoise montre que les parents estiment la durée des devoirs plus longue que ne l'estiment leurs enfants, alors que ceux-ci ont l'impression d'avoir des devoirs plus souvent que ne le pensent leurs parents (Descôteaux, Rousseau et Deslandes, 2008).

2.2.2 DES DIFFICULTÉS EN RAPPORT AVEC LES DEVOIRS POUR CERTAINS ÉLÈVES ET POUR LEURS PARENTS

Comme nous venons de le voir, la composition des familles est plus diversifiée et changeante qu'autrefois. Plusieurs enfants vivent avec un seul parent ou habitent en alternance chez l'un et chez l'autre. De plus, les deux parents ou le parent seul occupent dorénavant généralement un emploi. Les horaires de travail étant différents de celui de l'école, les enfants sont plus rarement accueillis à la maison à la fin des classes par un parent, autrefois essentiellement une mère. Ils fréquentent le service de garde de l'école et arrivent à la maison à l'heure du souper. Pour certains, le transport scolaire prend un temps considérable à les ramener chez eux. Dans ce contexte, les devoirs posent des difficultés à de nombreux parents et à leurs enfants. Bon an mal an, chaque rentrée scolaire amène son lot d'articles de revues et de journaux témoignant du défi que représente le soutien aux devoirs. Les titres sont révélateurs : « Devoirs. Guide de survie pour les parents » (*L'actualité*, 2004); « Faut-il abolir les devoirs? » (Collard, 2001). Les ouvrages destinés à soutenir les parents au regard des devoirs sont d'ailleurs nombreux[17].

Loin de nous l'idée de suggérer par là qu'il y avait autrefois un âge d'or où les devoirs ne posaient aucun problème pour les familles. On peut penser que parmi les parents d'élèves des années 1970, qui étaient dans l'ensemble moins scolarisés que les parents d'aujourd'hui, certains pouvaient se sentir dépassés par les devoirs. Dans les familles nombreuses, les devoirs demandaient peut-être aux mères une disponibilité qu'elles n'avaient pas toujours. Il n'en demeure pas moins que bien des familles sont aux prises de nos jours avec des difficultés d'organisation et de gestion du temps que les devoirs viennent exacerber. Au même moment, elles ont conscience de vivre à une époque où la réussite sociale passe de plus en plus par la réussite scolaire. La difficulté de leur enfant à faire ses devoirs, ou leur propre difficulté à le soutenir adéquatement dans cette tâche peut conséquemment susciter de l'anxiété chez les parents.

17. Par exemple : Gilles Carrier, 2006, *À l'heure des devoirs et des leçons. Des outils pour accompagner son enfant*, Québec : Presses Inter Universitaires, 65 p.; Marie-Claude Béliveau, 2004, *Au retour de l'école… La place des parents dans l'apprentissage scolaire*, Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, Collection parents, 268 p.; Sylvie Hébert et Pierre Potvin, 1993, *Les devoirs : guide à l'intention des parents*, Saint-Augustin (Québec), Les éditions parents d'abord enr., 72 p.

Les difficultés vécues par les familles en rapport avec les devoirs ont diverses sources et peuvent survenir à différents moments. Elles se manifestent notamment par du stress et des tensions entre les parents et les enfants, et entre les parents et l'école. Les difficultés semblent plus marquées dans certaines catégories de familles. Nous aborderons ces questions dans les paragraphes qui suivent.

DES TENSIONS ET DU STRESS CHEZ LES PARENTS ET LES ENFANTS

Les devoirs génèrent souvent des tensions. En 2007, le Conseil canadien sur l'apprentissage révélait dans son enquête que 72 % des parents canadiens d'enfants d'âge scolaire estiment que les devoirs constituent une source de stress. L'étude ne fait pas mention de l'ampleur du phénomène au Québec[18]. Elle rapporte, par ailleurs, que le stress est associé à certaines caractéristiques familiales. Ainsi, les parents sans diplôme d'études secondaires, ceux dont le revenu familial est de plus de 100 000 $ ou encore les familles dont l'un des enfants est en difficulté d'apprentissage sont plus susceptibles d'éprouver du stress à l'égard des devoirs. Les parents qui n'ont pas eu une bonne expérience de l'école, ceux qui estiment que les devoirs n'améliorent pas l'apprentissage ou encore ceux qui estiment que leur enfant a trop de devoirs sont également plus susceptibles d'éprouver du stress (CCA, 2007).

La consultation du Conseil supérieur de l'éducation auprès des directions d'écoles primaires du Québec révèle aussi que certaines initiatives visant à ne plus donner des devoirs à faire à la maison sont nées du constat qu'ils généraient des tensions non seulement entre les parents et les enfants, mais aussi entre l'école et la famille. Ce constat va dans le même sens que celui de Cooper, Robinson et Patall (2006), qui montrent que les devoirs seraient au cœur de tensions entre l'école et la famille de même qu'au sein de la famille elle-même. Les parents protestent parce que les devoirs sont trop longs (ou pas assez), trop difficiles (ou pas assez) ou pas suffisamment clairs. Les enseignants se plaignent, quant à eux, du manque de collaboration de la part des parents et du temps qu'ils doivent consacrer en classe pour s'assurer que les élèves les aient réalisés. Les élèves, de leur côté, protestent parce que les devoirs empiètent sur le temps qu'ils pourraient consacrer aux loisirs ou à d'autres activités. Plusieurs élèves considéreraient d'ailleurs les devoirs comme une source de stress importante dans leur vie. L'étude ontarienne de Cameron et Bartel (2008) montre que l'enthousiasme des enfants de maternelle à l'égard des devoirs s'effrite au cours de leur parcours scolaire, et d'autres auteurs estiment que les devoirs peuvent avoir des effets négatifs sur l'attitude des élèves envers l'école (Chen et Stevenson, 1989).

DES SOURCES DIVERSES DE DIFFICULTÉS

Outre le manque de temps disponible des parents pour accompagner leur enfant dans les devoirs, les difficultés relatives aux devoirs peuvent avoir notamment pour source les attentes mutuelles divergentes entre les parents et les enseignants ou le sentiment d'incompétence des parents pour soutenir l'enfant. Dans certains types de familles, les devoirs posent des défis encore plus grands.

18. Dans une étude récente de la Fédération des comités de parents du Québec (à paraître), 46 % des membres de comités de parents des écoles primaires interrogés déclarent que les devoirs sont une source de stress à la maison. Cette proportion relativement faible comparativement à celle rapportée par le CCA s'explique peut-être par le fait que les parents des comités de parents n'ont pas le même profil que le parent moyen. Notons aussi que les parents des comités de parents sont beaucoup plus nombreux à se sentir compétents face aux devoirs que ne le sont les parents « ordinaires » sondés dans d'autres études.

Des conceptions divergentes du rôle des parents dans les devoirs

La recherche montre qu'il est des cas où les parents s'attribuent des responsabilités plus grandes à l'égard des devoirs que ce qu'attendent d'eux les enseignants. Par exemple, souvent ils considèrent qu'il est de leur responsabilité d'expliquer à l'enfant les devoirs à faire. Il est d'autres cas où, à l'inverse, les enseignants du primaire ont des attentes dépassant ce que les parents considèrent être de leur responsabilité. Il en va ainsi concernant la responsabilité des parents de s'assurer que les devoirs sont faits et celle de s'assurer que les enfants ont un endroit tranquille pour faire leurs devoirs (Deslandes et Rousseau, 2007). Le manque de correspondance entre la conception des parents et celle des enseignants concernant le rôle des parents dans les devoirs est, selon les auteurs, une source de difficultés qui ne devrait pas être sous-estimée.

On sait par ailleurs que le rapport à l'éducation varie selon les cultures. Hallam (2009) montre par exemple que la réussite scolaire est attribuée essentiellement à l'effort dans la culture japonaise, tandis qu'elle est davantage imputée aux habiletés individuelles en Grande-Bretagne et en Australie. Des perceptions culturelles différentes peuvent être à la source de divergences entre des enseignants et des familles issues de l'immigration quand il est question, par exemple, de l'importance des devoirs ou de la place des parents dans l'accompagnement scolaire des enfants.

Des parents qui ont parfois un faible sentiment de compétence pour aider aux devoirs

On pourrait penser que l'évolution des pratiques enseignantes depuis le renouveau pédagogique contribue à complexifier la tâche des parents. Pourtant, l'écart entre ce que le parent a appris (méthodes, vocabulaire, etc.) et ce que l'enfant apprend à l'école primaire a probablement toujours existé. D'ailleurs, dans l'un de ses avis antérieurs au renouveau pédagogique, le Conseil soulignait le fait que les parents doivent parfois expliquer à l'enfant ce qu'il a à faire dans ses devoirs, alors qu'ils les comprennent peu eux-mêmes, le vocabulaire et les méthodes ayant changé depuis leur propre passage à l'école (CSE, 1994). Le sentiment de compétence du parent pour aider son enfant dans les devoirs peut s'en trouver affecté.

Une enquête du Conseil canadien sur l'apprentissage montre que la proportion de parents qui estiment être en mesure d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs est somme toute assez faible : 35 % chez les parents canadiens, 49 % chez les parents québécois. Ainsi, la moitié des parents d'élèves québécois estiment ne pas être en mesure de soutenir leurs enfants dans la réalisation des devoirs[19] (MELS, 2006).

Soulignons, en relation avec ce que nous avons exposé plus haut, que le faible sentiment de compétence des parents ne révèle pas forcément une incompétence réelle à l'égard du soutien aux devoirs. Il peut aussi traduire l'écart qui existe entre la perception qu'ils ont de leur rôle dans les devoirs et le rôle qu'ils réussissent à jouer dans les faits.

DES FAMILLES QUI ONT PLUS DE DIFFICULTÉS DANS L'ACCOMPAGNEMENT DES DEVOIRS

Pour certaines familles (notamment les familles monoparentales, celles dont les enfants sont en garde partagée, les familles recomposées et celles qui ont des enfants en difficulté d'apprentissage), la réalisation des devoirs peut constituer un défi particulier et la perception des parents ou des enfants à l'égard des devoirs n'est pas très positive.

19. Notons cependant que l'enquête porte sur les parents qui ont une expérience récente du primaire (enfants de 9 ans et plus) ou du secondaire.

Les élèves en difficulté d'apprentissage doivent souvent consacrer plus de temps à leurs devoirs. Ainsi, « plus l'élève est faible, plus la durée des devoirs est longue, plus les problèmes y sont présents, moins l'enfant est autonome et moins l'activité est agréable pour le parent » (Saint-Laurent et Giasson, 2005, p. 50). Une étude auprès d'élèves du primaire recevant des services orthopédagogiques révèle également que la plupart d'entre eux (71,8 %) estiment que cela les fait moins aimer l'école et 43 % croient que les devoirs ne changent rien à leurs résultats scolaires (Goupil, Comeau et Doré, 1997). Pour les élèves en difficulté d'apprentissage, les devoirs ressembleraient davantage à une corvée qu'à une activité stimulante ou motivante.

Selon une étude américaine, 56 % des élèves de l'échantillon identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage et 28 % des élèves qui n'ont pas de difficultés particulières ont du mal à terminer leurs devoirs (Polloway, Epstein et Foley, 1992, cités dans Bryan et Burstein, 2004). Au Québec, Deslandes et autres (2008) montrent que, comparativement aux autres, les parents d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage de même que les parents des familles qualifiées de « non traditionnelles » par ces chercheurs (familles monoparentales, familles recomposées ou familles dont les enfants sont en garde partagée) considèrent que les devoirs sont plus longs et que le rendement de leur enfant dans les devoirs est moindre. On ne s'étonnera alors pas que les parents de ces deux types de familles perçoivent moins l'utilité des devoirs et y soient moins favorables que les autres parents. Les familles dites non traditionnelles sont également celles dont la participation parentale aux devoirs est la moins élevée et dont les attentes envers les enseignants sont les plus grandes.

Par ailleurs, les parents moins scolarisés et ceux ayant un enfant en difficulté ont moins l'impression d'avoir les ressources nécessaires pour intervenir dans les devoirs. Les seconds ont aussi moins l'impression que leur intervention fait une différence dans l'apprentissage. Ils sont d'ailleurs plus nombreux à réclamer de l'aide aux devoirs que les autres parents (Deslandes et autres, 2008).

Enfin, même sans données empiriques sur la question, on peut penser que les parents qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement peuvent vivre des difficultés particulières dans l'accompagnement des devoirs de leur enfant, et plus largement dans leurs rapports avec l'école. Notons qu'en 2008, 41,8 % des immigrants admis au Québec ne connaissaient pas le français (ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI), 2009b). On sait, de plus, que le Québec compte une proportion croissante de personnes venues d'ailleurs : la population immigrée a augmenté de 20,5 % au Québec entre 2001 et 2006, alors que l'accroissement de la population totale du Québec est de 4,4 % pour la même période (MCCI, 2009a). Parmi les familles non natives, c'est-à-dire où au moins l'un des adultes n'est pas né au Canada, 67,9 % ont des enfants, alors que c'est le cas de 58,0 % des familles natives en 2006. Les familles non natives ont donc plus souvent des enfants. Elles en ont aussi un plus grand nombre : en 2006, 19,4 % d'entre elles ont trois enfants ou plus, comparativement à 13,4 % pour les familles natives (MFA, à paraître).

2.2.3 L'ENJEU DE L'ÉQUITÉ ET DE LA RÉUSSITE DU PLUS GRAND NOMBRE

Ces différents constats sur les difficultés rencontrées par plusieurs familles en relation avec les devoirs soulèvent inévitablement la question de l'équité et des conditions à respecter pour que tous les élèves en tirent profit.

Les devoirs s'inscrivent, formellement ou non, dans la planification pédagogique de l'enseignante ou de l'enseignant; ils font partie du temps utilisé pour favoriser l'apprentissage. Félix (2002) parle d'ailleurs d'un « système didactique auxiliaire », au sens où le travail demandé à l'élève en dehors des heures de classe serait inclus dans le contrat didactique[20] qui s'établit en classe. En d'autres termes, même si les devoirs sont réalisés en dehors de la classe, ils constituent un prolongement ou un complément des activités pédagogiques prévues par l'enseignante ou l'enseignant.

20. Le contrat didactique fixe implicitement les attentes réciproques des enseignants et des élèves. Selon Félix (2002), « il permet de comprendre les activités attendues des élèves comme du professeur, les places respectives de chacun en regard du savoir et les conditions générales dans lesquelles les rapports aux savoirs et les rapports à l'étude de ces savoirs évoluent au cours de l'enseignement » (p. 485).

Or, une fois hors classe, l'élève ne peut plus compter sur l'enseignant pour lui expliquer une notion mal comprise ou pour le guider d'une autre façon. Il est donc important que le devoir porte sur des apprentissages qui ont bel et bien été faits en classe, sans quoi des élèves ne pourront s'en acquitter correctement et le devoir constituera une source d'iniquité. De plus, dans une perspective d'équité, un devoir doit assurer la meilleure correspondance possible entre la nature de la tâche demandée d'une part et les compétences particulières et la motivation de l'élève d'autre part, de manière que celui-ci puisse en tirer profit. Les compétences variables des élèves, la présence par exemple de difficultés d'apprentissage chez certains, font en sorte que des élèves devront consacrer beaucoup plus de temps et d'effort que d'autres au même devoir, et parfois sans succès. Les devoirs différenciés sont une façon d'assurer l'équité et de favoriser la réussite du plus grand nombre parce qu'ils prennent en compte les compétences et les besoins différents des élèves, aussi bien ceux qui cheminent facilement que ceux qui ont plus de difficulté.

Dans une perspective d'équité, les devoirs doivent aussi prendre en compte les facteurs relatifs au contexte de leur réalisation, car les élèves ne font pas leurs devoirs dans des conditions identiques. Les facteurs à considérer ont trait à :

- l'environnement dans lequel les devoirs sont réalisés :
  - > l'accès à un environnement approprié;
  - > l'accès au matériel nécessaire;
- le soutien disponible :
  - > la disponibilité des parents à la maison ou d'autres adultes à l'intérieur d'un service offert à la maison, à l'école ou ailleurs;
  - > la qualité du soutien offert.

La prise en compte des caractéristiques individuelles des élèves et des facteurs relatifs au contexte de réalisation des devoirs fait en sorte que tous les élèves soient en mesure d'atteindre les objectifs poursuivis par l'enseignant avec les devoirs. Par exemple, un élève en difficulté d'apprentissage dont les parents sont absents au moment de la réalisation des devoirs, ou un élève qui doit faire une recherche sur Internet mais qui n'a pas d'ordinateur à la maison, se trouve dans des conditions qui lui permettent difficilement d'atteindre les objectifs prévus dans les devoirs. À l'inverse, un élève doué qui fait ses devoirs avec le soutien d'un parent scolarisé qui se sent compétent pour aider son enfant, ou l'enfant qui a accès à un service d'aide aux devoirs, peut plus facilement tirer profit des devoirs. Les risques d'iniquité sont peut-être encore plus marqués quand les devoirs servent directement à évaluer les élèves, comme ce serait couramment le cas selon la recherche de Kamansi et autres (2007). Dans une perspective d'équité, il est donc important de tenir compte des différents facteurs qui influencent la capacité de l'enfant à tirer profit des devoirs, aussi bien de l'adéquation entre la nature de la tâche et les compétences de l'élève, de l'environnement physique des devoirs et du soutien disponible. Le but ultime est d'assurer la réalisation du plein potentiel de chacun et la réussite du plus grand nombre.

Au chapitre du soutien nécessaire à la réalisation des devoirs, notons que les besoins des élèves sont variables et dépendent notamment de leurs compétences personnelles, de leur âge et de leur degré d'autonomie. Des mesures de soutien équitables sont différenciées en fonction des divers besoins.

De nombreux auteurs ont par ailleurs montré que le statut socioéconomique des parents influence leur capacité à offrir du soutien scolaire à leur enfant. Une étude de Mandell et Sweet (2004) suggère toutefois que le capital socioculturel des familles (les dispositions des parents par rapport à la réussite scolaire et leur compréhension de la culture scolaire) aurait une plus grande influence sur la capacité des parents à soutenir leur enfant dans la vie scolaire que le capital économique. Les différences de capital socioculturel constituent l'une des sources d'iniquité au regard des devoirs.

Dans le même ordre d'idées, le Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale (GREASS) s'intéresse à la réussite scolaire en milieu défavorisé. Dans la section sur la famille d'une recension des recherches sur les facteurs clés de la réussite scolaire, le GREASS montre que le facteur principal qui explique la réussite scolaire des élèves ne serait pas la participation des parents à l'école, mais plutôt le

statut socioéconomique des familles. Cela dit, plusieurs recherches s'intéressent au lien entre le statut socioéconomique des familles et une autre variable très importante, « le rapport des parents au savoir scolaire et à l'école » (Université du Québec à Montréal, 2003, p. 12). La maîtrise ou non du savoir scolaire par le parent, le sens et la valeur qu'il accorde à ce savoir et à l'école détermineraient sa capacité à soutenir l'enfant dans ses devoirs.

Field, Kuczera et Pont (2007) sont d'avis que le travail à la maison peut améliorer les résultats scolaires, mais que tous les enfants ne bénéficient pas du soutien nécessaire pour effectuer ce travail. L'une des dix mesures qu'ils proposent pour favoriser une éducation équitable porte précisément sur le renforcement des liens entre l'école et la famille en vue d'aider les parents de milieux défavorisés à soutenir les apprentissages de leurs enfants.

Les problèmes d'apprentissage de certains enfants sont aussi une source d'iniquité devant les devoirs. L'étude qualitative de Beauregard (2004), même si ses résultats ne sont pas généralisables, donne matière à réflexion. Elle montre que les enseignants ne sont pas toujours outillés pour s'ajuster à la situation des familles dont les enfants éprouvent des difficultés d'apprentissage. Certains enseignants seraient conscients que les élèves en difficulté doublent ou triplent la durée des devoirs, mais ils estimeraient que les parents ne sont pas suffisamment engagés dans l'aide aux devoirs et ils modifieraient rarement leurs pratiques à l'égard de ces élèves.

Nous avons vu précédemment que Deslandes et d'autres chercheurs soulignent les difficultés des familles qu'ils qualifient de « non traditionnelles » avec les devoirs. Or les familles non traditionnelles ne sont pas un type circonscrit et immuable de familles : une forte proportion de familles sont susceptibles de vivre, à un moment ou l'autre de leur parcours, des transitions familiales telles que séparation, monoparentalité et recomposition. Un grand nombre de familles sont susceptibles d'avoir un jour du mal à concilier les obligations de l'emploi et les responsabilités parentales, notamment l'encadrement des devoirs. Compte tenu des transitions familiales qui se multiplient et de la participation massive des parents au marché du travail, l'équité dans les devoirs est désormais une question qui concerne beaucoup de familles et non plus seulement celles qu'on qualifie habituellement de familles « à risque ».

2.3 DE L'AIDE EN RAPPORT AVEC LES DEVOIRS POUR RÉPONDRE AUX BESOINS DES ÉLÈVES ET DE LEURS PARENTS

De plus en plus, au Québec, on réalise qu'il faut tenir compte des conditions différentes de réalisation des devoirs dans lesquelles sont placés les élèves et de l'enjeu d'équité que cela représente. La mise en place de mesures d'aide aux devoirs se veut un moyen pour que les enfants qui ne peuvent recevoir du soutien de leurs parents bénéficient quand même de conditions favorables pour effectuer leurs devoirs.

L'aide aux devoirs met à contribution une diversité d'organismes et d'intervenants : organismes communautaires, écoles, services de garde en milieu scolaire, secteur privé. Dans les paragraphes qui suivent, le Conseil tente de faire le portrait de l'aide existante et d'en cerner les forces et les limites. Il fait aussi état de certains résultats d'évaluation des dispositifs d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs en France.

2.3.1 LES ORGANISMES COMMUNAUTAIRES ET L'AIDE AUX DEVOIRS

Les termes « organisme communautaire », « organisme du milieu » et « organisme sans but lucratif » sont souvent utilisés de façon interchangeable. Il n'est pas dans notre propos de tenter de distinguer les différents types d'organismes communautaires qui offrent de l'aide aux devoirs. Qu'il suffise de dire qu'il existe une variété d'organismes engagés dans l'accompagnement scolaire et l'aide aux devoirs à même le territoire du Québec. Certaines régions en sont mieux pourvues que d'autres, mais certains milieux scolaires sont aussi plus au fait que d'autres de leur existence. Les organismes communautaires sont

soutenus par différents programmes publics ou par des fondations, ou grâce à des campagnes de financement. Du côté des programmes publics, le Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE) du MELS (Deshaies, 2006) est par exemple une source de financement importante pour les organismes d'action communautaire autonome dont la mission principale s'apparente à la mission d'éducation du MELS, et qui offrent des services alternatifs à ceux déjà offerts dans le réseau formel. Certains organismes qui sont soutenus par le PACTE font de l'aide aux devoirs.

UN BREF PORTRAIT DE DEUX ORGANISMES ENGAGÉS DANS L'AIDE AUX DEVOIRS : ALLÔ PROF ET ABC DES HAUTS PLATEAUX

Le Conseil a rencontré une douzaine d'organismes communautaires qui interviennent dans le champ de l'aide aux devoirs pour mieux cerner leur pratique. À titre d'illustration de leur diversité, nous présentons succinctement les services offerts par deux d'entre eux, Allô Prof et ABC des Hauts Plateaux. Le premier est un organisme qui offre des services téléphoniques et électroniques à l'échelle du Québec; le second est un petit organisme local, qui intervient directement dans les familles. Nous traçons ensuite le portrait des caractéristiques communes des organismes rencontrés et de leur pratique en matière d'aide aux devoirs.

Allô Prof a été créé dans la foulée du Plan d'action sur la réussite éducative de 1992-1995 pour répondre à des besoins en matière de soutien aux devoirs. Allô Prof offre quatre types de services :

- Un service téléphonique gratuit partout au Québec;
- Les cyberclasses, qui sont un espace de clavardage privé entre l'élève et l'enseignant, accessibles gratuitement aux élèves qui ont accès à Internet;
- Les forums Allô Prof, qui permettent les discussions entre élèves et avec des enseignants sur toutes les matières enseignées;
- La bibliothèque virtuelle, qui est une vaste encyclopédie sur l'ensemble des matières enseignées au primaire et au secondaire.

Les services d'Allô Prof s'adressent à tous les élèves du primaire et du secondaire et à leurs parents. Les principaux usagers de l'organisme sont les élèves en difficulté d'apprentissage, les jeunes issus de milieux défavorisés, les nouveaux arrivants, les adultes de retour aux études et les parents d'élèves. En 2008-2009, Allô Prof a répondu à plus de 197 000 demandes d'aide partout au Québec. Les demandes provenaient principalement des élèves du secondaire (76 %). Près de 50 enseignantes et enseignants travaillaient au sein de cet organisme. Allô Prof est financé par différents organismes privés depuis sa création, mais plus de la moitié de ses fonds proviennent du MELS. De nombreux partenaires contribuent aussi de différentes manières, par exemple en prêtant leurs locaux, en donnant de l'équipement informatique ou des manuels scolaires ou en offrant des services de communication.

ABC des Hauts Plateaux a, pour sa part, une double mission de lutte au décrochage et d'alphabétisation. Il intervient en milieu rural, dans une région où le taux de scolarisation est très faible et où l'école est assez peu valorisée. Il organise plusieurs activités dans la communauté en vue d'offrir à des gens de tous âges des occasions de pratiquer la lecture et l'écriture.

Membre du Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (ROCQLD), il offre de l'aide aux devoirs depuis cinq ans, une fois par semaine, au domicile des élèves ciblés par l'école. Cette intervention à domicile permet de joindre les parents et, graduellement, de renforcer leur engagement dans le suivi scolaire de l'enfant. L'organisme estime qu'une intervention une fois par semaine est insuffisante, mais faute d'intervenants, il ne peut faire davantage. La difficulté à recruter des personnes disponibles, intéressées et suffisamment scolarisées serait particulièrement présente dans les petites communautés rurales.

QUELQUES CARACTÉRISTIQUES COMMUNES DES ORGANISMES COMMUNAUTAIRES ET DE LEUR PRATIQUE EN MATIÈRE D'AIDE AUX DEVOIRS[21]

Malgré la diversité des caractéristiques des organismes communautaires qui offrent de l'aide aux devoirs et la variété de leurs pratiques, il est possible de déceler un certain nombre de points communs : l'ancrage dans la communauté, la connaissance fine des familles du milieu, l'aide non spécialisée en enseignement et axée sur le développement d'attitudes favorables à la réussite scolaire.

Des organismes ancrés dans leur communauté

Une première caractéristique des organismes communautaires est leur enracinement dans leur milieu. La grande diversité observée parmi les organismes communautaires rencontrés s'explique par le fait que chacun d'entre eux répond aux besoins particuliers de la population qu'il dessert. En effet, si tous offrent des services d'aide aux devoirs, les modalités ainsi que la place de ce service dans l'ensemble des activités de l'organisme diffèrent d'un groupe à l'autre. Contrairement au réseau scolaire, peu d'organismes ont pour mission première la réussite éducative. Ils ciblent plutôt par exemple la lutte contre la pauvreté, contre l'analphabétisme, contre la violence ou contre le décrochage scolaire, ou encore l'intégration des nouveaux arrivants ou le développement de liens intergénérationnels. La mission de chaque organisme est étroitement associée au milieu dans lequel il est implanté et se veut complémentaire à celle des autres services. L'aide aux devoirs est un moyen parmi d'autres pour accomplir cette mission[22].

Une expertise auprès des familles et une position privilégiée entre la famille et l'école

L'approche retenue par les organismes communautaires cherche en général à favoriser le développement global de l'enfant et de sa famille. À la différence des écoles, dont l'expertise porte avant tout sur l'intervention auprès des enfants, plusieurs groupes communautaires ont une expertise d'abord auprès des familles et des adultes.

Par l'aide aux devoirs, les organismes communautaires occupent une place privilégiée entre l'école et la famille. Alors que nombre d'écoles ont de la difficulté à joindre les parents pour toutes sortes de raisons, les organismes communautaires sont souvent déjà en contact avec eux dans le cadre de leurs activités. Il leur est alors plus facile de mettre sur pied des services comme l'aide aux devoirs. À l'inverse cependant, pour certains organismes, l'aide aux devoirs ne découle pas de liens préexistants entre l'organisme et la famille, mais elle est plutôt une porte d'entrée. Les parents sont en effet très sensibles au besoin de soutien de leur enfant pour les devoirs et acceptent volontiers de l'inscrire à ce genre d'activités, ce qui permet à l'organisme d'offrir ensuite d'autres formes d'aide.

Plusieurs organismes qui offrent des mesures d'aide aux devoirs aux enfants ont mis en œuvre des mécanismes pour intéresser les parents. À leurs yeux, l'aide aux devoirs est aussi – sinon d'abord – l'affaire des parents et ils sont soucieux de ne pas leur ravir cette responsabilité. Au besoin, ils cherchent plutôt à les outiller pour qu'ils soient en mesure de mieux jouer leur rôle :

- En les rencontrant systématiquement en début d'année ou au moment de la remise des bulletins (au même titre que la rencontre avec l'enseignant);
- En faisant participer les parents à l'élaboration d'un contrat, qu'ils signent lors de l'inscription de l'enfant à l'aide aux devoirs;

21. Les résultats rapportés ici proviennent d'une collecte d'information au moyen d'entrevues individuelles réalisées à l'automne 2008 avec des représentants de dix organismes communautaires engagés dans l'aide aux devoirs. Même si le portait tracé n'est pas généralisable au sens statistique du terme, il permet de mieux comprendre ce qui distingue l'aide aux devoirs offerte par les organismes communautaires de celle offerte par les écoles. Pour plus de renseignements, voir l'annexe 2.

22. Notons cependant qu'il existe aussi certains organismes qui font exclusivement de l'aide aux devoirs. Leur ancrage dans la communauté est forcément différent de celui des organismes à la mission plus large.

- En les enjoignant à tenir un journal de bord où sont consignées les activités parents-enfants pour rendre tangible, pour le personnel enseignant, la participation des parents et pour les inviter à inscrire des mots d'encouragement dans le journal de bord;
- En faisant le choix délibéré de ne pas offrir l'aide aux devoirs tous les jours pour que les parents poursuivent leur engagement;
- En offrant un suivi ou un tutorat familial où une personne-ressource se déplace à domicile pour aider les différents membres de la famille lors de la période des devoirs et agir comme modèle pour les parents;
- En invitant le parent à participer aux ateliers d'aide aux devoirs de son enfant pour apprendre comment l'aider.

Les organismes consultés sont convaincus que la collaboration avec les parents est un levier important pour la réussite scolaire des enfants. Les parents veulent que leurs enfants réussissent, même s'ils ont parfois des difficultés à les aider. L'organisme peut jouer un rôle important dans la construction du lien famille-école en reconnaissant et en favorisant une participation parentale diversifiée et non normative, et en démystifiant le système scolaire pour permettre aux parents de l'apprivoiser progressivement pour le plus grand bénéfice de l'enfant.

Les organismes communautaires sont d'avis que lorsqu'on donne de l'aide aux devoirs seulement aux enfants, on agit sur la compétence de l'enfant, mais on n'agit pas sur le lien famille-école. De plus, on court le risque de déresponsabiliser ou de disqualifier les parents. Aider les parents à accompagner leurs enfants (dans leurs devoirs, mais aussi dans leur vécu scolaire en général) contribue aussi à la réussite scolaire des enfants.

Des intervenants non spécialisés en enseignement qui visent le développement d'attitudes et d'habilités importantes pour la réussite scolaire

Contrairement aux mesures d'aide mises en place par les écoles, l'aide aux devoirs assurée par les organismes communautaires a rarement des visées de récupération ou de rééducation, et les intervenants qui y travaillent sont peu souvent qualifiés en enseignement. En général, il s'agit de membres de la communauté qui interviennent comme le ferait un parent. Les organismes communautaires misent davantage sur la qualité de la relation qui s'établit entre les enfants et les intervenants que sur les compétences pédagogiques de ces derniers, même si ces compétences sont toujours très appréciées. Le problème principal rencontré par les organismes qui font de l'aide aux devoirs est celui de l'instabilité du bassin d'intervenants : ceux-ci, sauf pour la faible minorité qui font partie du personnel permanent des organismes, ne restent pas longtemps et beaucoup d'énergie passe à tenter de recruter de nouvelles ressources.

Le soutien scolaire offert au sein des organismes communautaires prend généralement la forme d'une aide personnalisée, avec un rapport de 1 intervenante ou intervenant pour 8 enfants, 1 pour 5 ou même 1 pour 1 dans plusieurs cas. D'après les responsables, il s'agit d'une aide qui va au-delà de la simple surveillance des devoirs sans être pour autant de l'enseignement. Les modalités et les objectifs de l'aide apportée s'avèrent cohérents avec la conception que les organismes communautaires ont du soutien. Ainsi, lors des activités d'aide aux devoirs, l'accent est mis sur :

- Le développement de l'autonomie de l'enfant : lui donner des outils pour mieux s'organiser (dans une perspective de travail personnel);
- Le développement d'une culture scolaire positive (goût d'apprendre, occasions de vivre des réussites, valorisation de l'école);
- Le développement d'une relation avec un adulte de confiance qui le valorise et, par conséquent, qui peut avoir une grande influence sur son estime de soi et sa réussite scolaire;
- La perspective de développement global (importance accordée aux saines habitudes de vie, aux habiletés sociales, au respect des règles, à la routine, etc.) dans un milieu sécuritaire et stimulant.

De l'avis des responsables d'organismes communautaires, les retombées de l'aide apportée par les organismes aux enfants ou à leurs parents dépassent largement l'exécution adéquate des devoirs. Elles touchent la valorisation du travail scolaire et la valorisation de l'enfant en tant qu'apprenant. L'aide individualisée dont l'enfant bénéficie agit sur sa motivation et sur son engagement, mais aussi sur son estime de soi, sur son sentiment de compétence et, plus largement, sur son goût d'apprendre.

Quelques conditions de succès

Pour avoir des retombées positives sur la motivation et le goût d'apprendre des enfants, l'aide aux devoirs offerte par les organismes communautaires doit toutefois bénéficier de certaines conditions qui ne sont pas toujours faciles à réunir : rapport élèves-intervenant ou intervenante le plus faible possible, stabilité et engagement des personnes aidantes, fréquence d'intervention, locaux adaptés. Le partenariat étroit entre les acteurs est aussi nommé par plusieurs organismes communautaires comme une condition gagnante. À ce propos, la mention suivante, tirée du rapport annuel d'un organisme, résume bien l'ensemble des propos recueillis auprès des organismes consultés :

> Après quatre ans, nous pouvons affirmer qu'un projet d'aide aux devoirs demande une bonne entente entre les partenaires. Il faut avoir une vision commune et être prêt à travailler de concert pour joindre les objectifs. Nos meilleurs résultats sont dans les écoles où les liens entre direction, professeurs, responsable et moniteurs/monitrices sont présents.

Un modèle documenté de partenariat école-communauté concerne la communauté de Hochelaga-Maisonneuve de Montréal. Dans ce quartier, l'école collabore avec Je Passe Partout, un organisme communautaire voué à la lutte à la pauvreté et au décrochage scolaire qui intervient auprès des familles et fait du soutien scolaire. Les mesures mises en œuvre à l'intérieur de cette collaboration incluent des études dirigées[23] après la classe pour les élèves en difficulté d'apprentissage et des interventions de soutien familial en vue d'appuyer les efforts de l'école pour engager les parents dans le suivi scolaire de leur enfant. La concertation entre l'organisme et l'école permet de lutter sur plusieurs « fronts », à la fois contre la pauvreté des familles et pour la réussite éducative des élèves (Bilodeau et Bélanger, 2007).

2.3.2 LES ÉCOLES ET L'AIDE AUX DEVOIRS

De nombreuses écoles primaires organisent aussi un service d'aide aux devoirs. Certains programmes les soutiennent à cette fin. À la Commission scolaire de Montréal, le programme d'études dirigées distribue en 2009-2010 environ 900 000 $ aux écoles de milieux défavorisés pour offrir de l'aide aux devoirs. L'essentiel du financement de l'aide aux devoirs offerte par les écoles québécoises provient toutefois du programme Aide aux devoirs au primaire du MELS. Les services d'aide sont assurés soit par l'école elle-même, soit par des organismes auxquels elle confie cette responsabilité. Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons ce programme, suivi du portrait de l'aide organisée par les écoles.

LE PROGRAMME AIDE AUX DEVOIRS AU PRIMAIRE : UN LEVIER MAJEUR DE LA MISE SUR PIED DES SERVICES

Le programme d'aide aux devoirs du MELS a été mis en œuvre dans les écoles primaires publiques du Québec en 2004-2005 avec un budget de 10 millions de dollars. Il est reconduit depuis lors, avec un budget de 20 millions de dollars par année.

23. On parle d'études dirigées et non d'aide aux devoirs considérant que le soutien apporté dépasse le cadre des devoirs proprement dits.

Le programme a été modifié à l'automne 2009. Il s'applique dorénavant à :

- « donner à tous les élèves qui en ont besoin une aide dans la réalisation de leurs devoirs et de leurs leçons;
- augmenter la motivation de ces élèves au regard de leur parcours scolaire et de leur capacité à le prendre en main;
- accroître l'engagement des parents et du milieu envers la persévérance scolaire des élèves ». (MELS, 2009b.)

Pour être admissibles au programme, les écoles doivent présenter un projet à leur commission scolaire. Celle-ci choisit les projets en respectant le budget maximal prévu par le MELS. La commission scolaire doit s'assurer que les projets répondent à trois critères principaux :

- les projets doivent inclure une diversité de moyens d'aide et d'accompagnement;
- les projets doivent inclure des services donnés aux élèves en prévoyant la présence d'un adulte auprès d'eux pour les aider (services directs) et des services donnés à des personnes (dont les parents) qui ont la responsabilité ou le désir de les aider et qui peuvent apporter un soutien aux élèves dans la réalisation de leurs devoirs et leurs leçons ou de leur parcours scolaire (services indirects);
- les projets doivent être réalisés en dehors des heures de classe (dans le cas des services indirects).

On note trois changements principaux entre la version actuelle du programme et la précédente. D'abord, l'ancienne version stipulait que les projets devaient cibler prioritairement les élèves en difficulté d'apprentissage, un critère qui n'est plus présent dans la nouvelle version. Ensuite, celle-ci oblige les écoles à offrir dorénavant une diversité de moyens d'aide et de cibler non seulement les élèves mais aussi les aidants. De telles conditions n'existaient pas avant et le Conseil avait noté que si des services de nature variée avaient effectivement été financés par l'ancien programme (voir le tableau 5), la diversité était tout de même limitée. Enfin, la ministre a pris un nouvel engagement envers le programme, à savoir de le maintenir pendant au moins trois ans, sous réserve de l'obtention des crédits par le gouvernement.

Finalement, notons que le programme, à l'origine, obligeait les écoles à faire appel à une contribution de la communauté dans le cadre des projets soumis. Ce critère étant difficile à satisfaire pour plusieurs écoles, il a été assoupli, puis a complètement disparu de la version de 2009.

TABLEAU 5 Types de services d'aide aux devoirs offerts dans les écoles primaires (2006-2007)

TYPE DE SERVICES	NOMBRE DE MENTIONS	% DE MENTIONS
Aide aux devoirs en général	243	27,9%
Aide aux élèves en difficulté d'apprentissage	213	24,4%
Aide aux parents (conférence, intervention, atelier, aide à domicile, production de matériel, etc.)	80	9,2%
Organisation et méthodes de travail, gestion de l'agenda	72	8,3%
Accompagnement particulier ou individuel	47	5,4%
Aide dans certaines matières (français, mathématique, musique)	43	4,9%
Ateliers de lecture	40	4,6%
Stratégies et gestion de l'apprentissage	28	3,2%
Responsabilité et autonomie	26	3,0%
Activités de motivation	25	2,9%
Rencontre parents-enfants	15	1,7%
Aide pour élèves non francophones	12	1,4%
Autres >Estime de soi >Intégration de nouvelles notions et compétences >Devoirs sans larmes >Coopération >Aide à la recherche >Récupération >Parrainage scolaire >Compétences transversales >Passage au secondaire >Conférence de sensibilisation au personnel enseignant >Diffusion d'information dans Internet >Détente et concentration par la massothérapie >Calligraphie >Jeu-questionnaire >Thérapie par l'art	28	3,2%
Total	872	100,0%

Source : MELS, 2008b, p. 25.

Le programme a été modifié à l'automne 2009. Il s'applique dorénavant à :

- « donner à tous les élèves qui en ont besoin une aide dans la réalisation de leurs devoirs et de leurs leçons;
- augmenter la motivation de ces élèves au regard de leur parcours scolaire et de leur capacité à le prendre en main;
- accroître l'engagement des parents et du milieu envers la persévérance scolaire des élèves ». (MELS, 2009b.)

Pour être admissibles au programme, les écoles doivent présenter un projet à leur commission scolaire. Celle-ci choisit les projets en respectant le budget maximal prévu par le MELS. La commission scolaire doit s'assurer que les projets répondent à trois critères principaux :

- les projets doivent inclure une diversité de moyens d'aide et d'accompagnement;
- les projets doivent inclure des services donnés aux élèves en prévoyant la présence d'un adulte auprès d'eux pour les aider (services directs) et des services donnés à des personnes (dont les parents) qui ont la responsabilité ou le désir de les aider et qui peuvent apporter un soutien aux élèves dans la réalisation de leurs devoirs et leurs leçons ou de leur parcours scolaire (services indirects);
- les projets doivent être réalisés en dehors des heures de classe (dans le cas des services indirects).

On note trois changements principaux entre la version actuelle du programme et la précédente. D'abord, l'ancienne version stipulait que les projets devaient cibler prioritairement les élèves en difficulté d'apprentissage, un critère qui n'est plus présent dans la nouvelle version. Ensuite, celle-ci oblige les écoles à offrir dorénavant une diversité de moyens d'aide et de cibler non seulement les élèves mais aussi les aidants. De telles conditions n'existaient pas avant et le Conseil avait noté que si des services de nature variée avaient effectivement été financés par l'ancien programme (voir le tableau 5), la diversité était tout de même limitée. Enfin, la ministre a pris un nouvel engagement envers le programme, à savoir de le maintenir pendant au moins trois ans, sous réserve de l'obtention des crédits par le gouvernement.

Finalement, notons que le programme, à l'origine, obligeait les écoles à faire appel à une contribution de la communauté dans le cadre des projets soumis. Ce critère étant difficile à satisfaire pour plusieurs écoles, il a été assoupli, puis a complètement disparu de la version de 2009.

TABLEAU 5 Types de services d'aide aux devoirs offerts dans les écoles primaires (2006-2007)

TYPE DE SERVICES	NOMBRE DE MENTIONS	% DE MENTIONS
Aide aux devoirs en général	243	27,9%
Aide aux élèves en difficulté d'apprentissage	213	24,4%
Aide aux parents (conférence, intervention, atelier, aide à domicile, production de matériel, etc.)	80	9,2%
Organisation et méthodes de travail, gestion de l'agenda	72	8,3%
Accompagnement particulier ou individuel	47	5,4%
Aide dans certaines matières (français, mathématique, musique)	43	4,9%
Ateliers de lecture	40	4,6%
Stratégies et gestion de l'apprentissage	28	3,2%
Responsabilité et autonomie	26	3,0%
Activités de motivation	25	2,9%
Rencontre parents-enfants	15	1,7%
Aide pour élèves non francophones	12	1,4%
Autres >Estime de soi >Intégration de nouvelles notions et compétences >Devoirs sans larmes >Coopération >Aide à la recherche >Récupération >Parrainage scolaire >Compétences transversales >Passage au secondaire >Conférence de sensibilisation au personnel enseignant >Diffusion d'information dans Internet >Détente et concentration par la massothérapie >Calligraphie >Jeu-questionnaire >Thérapie par l'art	28	3,2%
Total	872	100,0%

Source : MELS, 2008b, p. 25.

L'ancien programme a fait l'objet d'une évaluation en 2006-2007. L'opinion des écoles, des commissions scolaires et des directions régionales du MELS a été sondée. L'évaluation révèle que 1 039 écoles ont participé au programme Aide aux devoirs en 2006-2007 et 145 000 élèves ont bénéficié des services offerts, ce qui représente 98 % des écoles publiques et 18 % des élèves du primaire. Les élèves ciblés par les projets étaient surtout des élèves en difficulté d'apprentissage et des élèves dont souvent les devoirs n'étaient pas faits. En général, c'était l'enseignant qui les y avait dirigés.

L'appréciation du programme par les intervenants concernés est plutôt positive. Les services d'aide aux devoirs n'auraient pu être offerts sans lui, car le programme constitue, la plupart du temps, leur seule source de financement. Les répondants estiment que les élèves participant à l'aide aux devoirs font davantage leurs devoirs qu'avant. Enseignants et commissions scolaires y voient aussi « une bonne façon de contrer le décrochage et les retards scolaires des élèves » (MELS, 2008b, p. 52).

L'évaluation montre que le programme ne permet toutefois pas de répondre aux besoins de tous les élèves. Le manque de personnel qualifié pour offrir ces services et le fait que certains élèves doivent quitter tout de suite après la classe en raison du transport scolaire sont les principales difficultés mentionnées. Aussi, à cause de l'insuffisance de ressources et de la volonté de limiter le nombre d'élèves par intervenant (57 % des écoles ont un rapport de 3 à 6 élèves par intervenant), plusieurs directions d'école doivent faire un choix parmi les élèves qui ont besoin du service. Autre aspect potentiellement négatif du programme, la déresponsabilisation des parents à l'endroit des devoirs est mentionnée par des personnes consultées lors de l'évaluation.

PORTRAIT DE L'AIDE AUX DEVOIRS ORGANISÉE PAR LES ÉCOLES PRIMAIRES

Quels types de services sont plus précisément offerts par les écoles en matière d'aide aux devoirs et qui les assure? À l'automne 2008, le Conseil a réalisé une enquête par questionnaire en ligne auprès de directions d'écoles primaires pour répondre notamment à ces questions (voir l'annexe 1).

Quelques résultats globaux

Les résultats de l'enquête du Conseil vont dans le sens de ceux obtenus lors de l'évaluation du MELS. Ils montrent que les services d'aide aux devoirs sont généralement très répandus : 96 % des écoles dont les enseignants donnent des devoirs affirment que les élèves ont accès à du soutien pour les aider à les réaliser.

Trois raisons principales justifieraient l'absence de services d'aide aux devoirs dans les 18 écoles qui n'en offrent pas : le transport scolaire ne permet pas d'organiser des activités après la classe; il n'y a pas de demande de la part des parents en ce sens; les devoirs ne posent pas de problèmes dans l'école.

L'aide aux devoirs est organisée dans les écoles primaires selon les besoins des enfants et les ressources disponibles et elle se présente donc sous des formes très diversifiées. Les données recueillies permettent d'observer que parmi les 419 écoles qui affirment que les élèves ont accès à du soutien dans leurs devoirs, 72 % mentionnent qu'un service est offert par l'école elle-même, 57 % disent que le service de garde offre de l'aide aux devoirs, 23 % indiquent qu'un groupe communautaire donne de l'aide aux devoirs[24], 4 % signalent qu'un service d'aide est offert par une entreprise privée et 4 % indiquent qu'un service est offert autrement. Le tableau 6 compare les caractéristiques des sercvices offerts par les trois principales instances (école, service de garde, groupe communautaire).

Soulignons que les différents modes d'offre de services ne sont pas mutuellement exclusifs. Au-delà de la moitié des écoles combinent plus d'un service d'aide aux devoirs. La combinaison la plus courante (le tiers des écoles en font état) met en scène deux services d'aide aux devoirs, l'un assuré par l'école elle-même et l'autre par le service de garde.

24. Les écoles des régions de Laval, Montréal, Bas-Saint-Laurent et Mauricie ont davantage recours aux organismes communautaires que les autres. Le recours aux organismes communautaires est également plus fréquent dans les écoles de milieux défavorisés que dans celles des secteurs mieux nantis.

TABLEAU 6 Perception des directions d'école primaire sur différents modes d'offre de services d'aide aux devoirs

SOUTIEN OFFERT	PAR L'ÉCOLE ELLE-MÊME	PAR LE SERVICE DE GARDE	PAR UN GROUPE COMMUNAUTAIRE
	72% (n = 302)	*57% (n = 237)*	*23% (n = 95)*
OBJECTIFS DU SERVICE			
> Aider à terminer leurs devoirs et leurs leçons			
• les élèves qui ne bénéficient pas du soutien de leurs parents	91%	36%	84%
• les élèves en difficulté d'apprentissage	86%	19%	74%
•les élèves qui manquent de motivation	58%	26%	57%
> Offrir une période calme pour permettre à l'élève de faire ses devoirs et d'étudier ses leçons	55%	96%	46%
> Répondre à la demande des parents de l'école	32%	37%	28%
NATURE DE L'AIDE			
> Soutien pédagogique pour les devoirs et les leçons	94%	38%	85%
> Surveillance seulement, de manière à préserver un climat de travail approprié	19%	84%	25%
> Soutien pédagogique pour aider l'élève à rattraper un retard scolaire dans certaines matières	46%	6%	28%
USAGERS VISÉS			
> Élèves ciblés par le personnel enseignant	75%	11%	63%
> Élèves qui ne bénéficient pas d'un soutien suffisant à la maison, selon le choix de l'élève ou du parent	59%	12%	47%
> Élèves en difficulté d'apprentissage seulement, selon le choix de l'élève ou de ses parents	46%	7%	33%
> Élèves du service de garde, selon le choix de l'élève ou de ses parents	24%	91%	4%
> Tous les élèves de l'école, selon le choix de l'élève ou de ses parents	31%	11%	28%
> Tous les élèves de l'école, de façon obligatoire	1%	3%	1%
> Autre	-	-	5%
RAPPORT INTERVENANT-ÉLÈVES			
> 1 intervenante ou intervenant pour :			
•1 élève	-	-	8%
•2 à 5 élèves	50%	7%	47%
•6 à 10 élèves	32%	20%	32%
•11 à 20 élèves	14%	66%	5%
•plus de 20 élèves	-	5%	-
CARACTÉRISTIQUES DES INTERVENANTES ET INTERVENANTS			
• Enseignantes ou enseignants	63%	9%	18%
• Techniciennes ou techniciens en éducation spécialisée	53%	11%	21%
• Éducatrices ou éducateurs en service de garde	30%	91%	4%
• Spécialistes (orthophonistes, orthopédagogues, etc.)	16%	2%	4%
• Étudiantes ou étudiants du collégial ou de l'université	31%	9%	23%
• Élèves du primaire ou du secondaire	13%	4%	11%
• Personnes provenant d'un groupe communautaire ou d'une fondation	9%	6%	68%
• Personnes provenant d'une entreprise privée	-	-	4%
• Surveillantes ou surveillants	21%	10%	13%
• Parents	17%	3%	11%
• Autre	-	-	8%

Source : Données provenant de l'enquête par questionnaire en ligne réalisée par le Conseil supérieur de l'éducation à l'automne 2008.

L'ancien programme a fait l'objet d'une évaluation en 2006-2007. L'opinion des écoles, des commissions scolaires et des directions régionales du MELS a été sondée. L'évaluation révèle que 1 039 écoles ont participé au programme Aide aux devoirs en 2006-2007 et 145 000 élèves ont bénéficié des services offerts, ce qui représente 98 % des écoles publiques et 18 % des élèves du primaire. Les élèves ciblés par les projets étaient surtout des élèves en difficulté d'apprentissage et des élèves dont souvent les devoirs n'étaient pas faits. En général, c'était l'enseignant qui les y avait dirigés.

L'appréciation du programme par les intervenants concernés est plutôt positive. Les services d'aide aux devoirs n'auraient pu être offerts sans lui, car le programme constitue, la plupart du temps, leur seule source de financement. Les répondants estiment que les élèves participant à l'aide aux devoirs font davantage leurs devoirs qu'avant. Enseignants et commissions scolaires y voient aussi « une bonne façon de contrer le décrochage et les retards scolaires des élèves » (MELS, 2008b, p. 52).

L'évaluation montre que le programme ne permet toutefois pas de répondre aux besoins de tous les élèves. Le manque de personnel qualifié pour offrir ces services et le fait que certains élèves doivent quitter tout de suite après la classe en raison du transport scolaire sont les principales difficultés mentionnées. Aussi, à cause de l'insuffisance de ressources et de la volonté de limiter le nombre d'élèves par intervenant (57 % des écoles ont un rapport de 3 à 6 élèves par intervenant), plusieurs directions d'école doivent faire un choix parmi les élèves qui ont besoin du service. Autre aspect potentiellement négatif du programme, la déresponsabilisation des parents à l'endroit des devoirs est mentionnée par des personnes consultées lors de l'évaluation.

PORTRAIT DE L'AIDE AUX DEVOIRS ORGANISÉE PAR LES ÉCOLES PRIMAIRES

Quels types de services sont plus précisément offerts par les écoles en matière d'aide aux devoirs et qui les assure? À l'automne 2008, le Conseil a réalisé une enquête par questionnaire en ligne auprès de directions d'écoles primaires pour répondre notamment à ces questions (voir l'annexe 1).

Quelques résultats globaux

Les résultats de l'enquête du Conseil vont dans le sens de ceux obtenus lors de l'évaluation du MELS. Ils montrent que les services d'aide aux devoirs sont généralement très répandus : 96 % des écoles dont les enseignants donnent des devoirs affirment que les élèves ont accès à du soutien pour les aider à les réaliser.

Trois raisons principales justifieraient l'absence de services d'aide aux devoirs dans les 18 écoles qui n'en offrent pas : le transport scolaire ne permet pas d'organiser des activités après la classe; il n'y a pas de demande de la part des parents en ce sens; les devoirs ne posent pas de problèmes dans l'école.

L'aide aux devoirs est organisée dans les écoles primaires selon les besoins des enfants et les ressources disponibles et elle se présente donc sous des formes très diversifiées. Les données recueillies permettent d'observer que parmi les 419 écoles qui affirment que les élèves ont accès à du soutien dans leurs devoirs, 72 % mentionnent qu'un service est offert par l'école elle-même, 57 % disent que le service de garde offre de l'aide aux devoirs, 23 % indiquent qu'un groupe communautaire donne de l'aide aux devoirs[24], 4 % signalent qu'un service d'aide est offert par une entreprise privée et 4 % indiquent qu'un service est offert autrement. Le tableau 6 compare les caractéristiques des sercvices offerts par les trois principales instances (école, service de garde, groupe communautaire).

Soulignons que les différents modes d'offre de services ne sont pas mutuellement exclusifs. Au-delà de la moitié des écoles combinent plus d'un service d'aide aux devoirs. La combinaison la plus courante (le tiers des écoles en font état) met en scène deux services d'aide aux devoirs, l'un assuré par l'école elle-même et l'autre par le service de garde.

24. Les écoles des régions de Laval, Montréal, Bas-Saint-Laurent et Mauricie ont davantage recours aux organismes communautaires que les autres. Le recours aux organismes communautaires est également plus fréquent dans les écoles de milieux défavorisés que dans celles des secteurs mieux nantis.

TABLEAU 6 Perception des directions d'école primaire sur différents modes d'offre de services d'aide aux devoirs

SOUTIEN OFFERT	PAR L'ÉCOLE ELLE-MÊME	PAR LE SERVICE DE GARDE	PAR UN GROUPE COMMUNAUTAIRE
	72 % (n = 302)	*57 % (n = 237)*	*23 % (n = 95)*
OBJECTIFS DU SERVICE			
> Aider à terminer leurs devoirs et leurs leçons			
• les élèves qui ne bénéficient pas du soutien de leurs parents	91 %	36 %	84 %
• les élèves en difficulté d'apprentissage	86 %	19 %	74 %
• les élèves qui manquent de motivation	58 %	26 %	57 %
> Offrir une période calme pour permettre à l'élève de faire ses devoirs et d'étudier ses leçons	55 %	96 %	46 %
> Répondre à la demande des parents de l'école	32 %	37 %	28 %
NATURE DE L'AIDE			
> Soutien pédagogique pour les devoirs et les leçons	94 %	38 %	85 %
> Surveillance seulement, de manière à préserver un climat de travail approprié	19 %	84 %	25 %
> Soutien pédagogique pour aider l'élève à rattraper un retard scolaire dans certaines matières	46 %	6 %	28 %
USAGERS VISÉS			
> Élèves ciblés par le personnel enseignant	75 %	11 %	63 %
> Élèves qui ne bénéficient pas d'un soutien suffisant à la maison, selon le choix de l'élève ou du parent	59 %	12 %	47 %
> Élèves en difficulté d'apprentissage seulement, selon le choix de l'élève ou de ses parents	46 %	7 %	33 %
> Élèves du service de garde, selon le choix de l'élève ou de ses parents	24 %	91 %	4 %
> Tous les élèves de l'école, selon le choix de l'élève ou de ses parents	31 %	11 %	28 %
> Tous les élèves de l'école, de façon obligatoire	1 %	3 %	1 %
> Autre	-	-	5 %
RAPPORT INTERVENANT-ÉLÈVES			
> 1 intervenante ou intervenant pour :			
• 1 élève	-	-	8 %
• 2 à 5 élèves	50 %	7 %	47 %
• 6 à 10 élèves	32 %	20 %	32 %
• 11 à 20 élèves	14 %	66 %	5 %
• plus de 20 élèves	-	5 %	-
CARACTÉRISTIQUES DES INTERVENANTES ET INTERVENANTS			
• Enseignantes ou enseignants	63 %	9 %	18 %
• Techniciennes ou techniciens en éducation spécialisée	53 %	11 %	21 %
• Éducatrices ou éducateurs en service de garde	30 %	91 %	4 %
• Spécialistes (orthophonistes, orthopédagogues, etc.)	16 %	2 %	4 %
• Étudiantes ou étudiants du collégial ou de l'université	31 %	9 %	23 %
• Élèves du primaire ou du secondaire	13 %	4 %	11 %
• Personnes provenant d'un groupe communautaire ou d'une fondation	9 %	6 %	68 %
• Personnes provenant d'une entreprise privée	-	-	4 %
• Surveillantes ou surveillants	21 %	10 %	13 %
• Parents	17 %	3 %	11 %
• Autre	-	-	8 %

Source : Données provenant de l'enquête par questionnaire en ligne réalisée par le Conseil supérieur de l'éducation à l'automne 2008.

Caractéristique des différents modes d'offre de services d'aide aux devoirs

On constate d'abord que les services d'aide offerts par l'école elle-même et ceux offerts par un organisme communautaire ont pour objectif premier d'aider les élèves qui ne bénéficient pas du soutien de leurs parents et ceux qui ont des difficultés d'apprentissage à terminer leurs devoirs, alors que les services de garde scolaire visent plutôt à offrir une période calme pour permettre à l'élève de faire ses devoirs et d'étudier ses leçons.

La nature de l'aide de l'école elle-même ou d'un organisme communautaire est le plus souvent du soutien pédagogique. Dans de nombreux cas, le soutien pédagogique offert par l'école elle-même permet d'aider les élèves à rattraper un retard scolaire. En général, les services de garde assurent, pour leur part, une surveillance qui permet de préserver un climat propice à la réalisation des devoirs, se conformant ainsi à leurs obligations réglementaires. En vertu du Règlement sur les services de garde en milieu scolaire, l'un des objectifs des services de garde est en effet d'« assurer un soutien aux familles des élèves, notamment en offrant à ceux qui le désirent un lieu adéquat et, dans la mesure du possible, le soutien nécessaire pour leur permettre de réaliser leurs travaux scolaires après la classe ». Selon notre enquête, seule une minorité de services de garde offre du soutien pédagogique.

Au chapitre des usagers, l'aide aux devoirs offerte par l'école ou, dans une moindre mesure, par un organisme communautaire, est d'abord destinée aux élèves ciblés par l'enseignante ou l'enseignant. Les élèves qui ne bénéficient pas d'un soutien suffisant à la maison sont touchés aussi par les deux types de services; il en va ainsi des élèves en difficulté d'apprentissage. Le service de garde, quant à lui, s'adresse essentiellement aux enfants qui fréquentent la garde scolaire.

Le rapport intervenant-élèves le plus fréquent dans les services offerts par l'école ou par un organisme communautaire est de 1 intervenant pour 2 à 5 élèves. Le nombre d'élèves est plus élevé en garde scolaire : les deux-tiers des services d'aide aux devoirs comptent de 11 à 20 élèves par intervenant. Un tel nombre d'élèves est très rare dans les services offerts par un organisme communautaire.

Enfin, les trois types de services se distinguent en ce qui a trait aux intervenants qui assurent l'aide aux devoirs. La majorité des écoles recourent à des enseignants ou à des techniciens en éducation spécialisée, les services de garde utilisent essentiellement leur personnel éducateur, alors que les organismes communautaires recourent aux personnes bénévoles ou salariées déjà engagées dans leurs rangs.

L'offre de soutien aux parents et au personnel enseignant en rapport avec les devoirs : des pratiques peu courantes

Alors que la presque totalité des directions d'école interrogées affirment que leur école offre de l'aide aux élèves pour les devoirs directement ou par l'entremise d'un partenaire, cette aide est rarement destinée à tous les élèves et même, lorsque c'est le cas, relativement peu d'élèves y participent [25]. De cela, on peut déduire que la majorité des élèves font leurs devoirs ailleurs qu'à l'école, vraisemblablement à la maison.

Les écoles offrent-elles un soutien aux parents en vue de les aider à accompagner leur enfant dans ses devoirs? Parmi les 437 écoles dont les enseignants donnent des devoirs, la moitié disent offrir du soutien aux parents en rapport avec les devoirs. Ce soutien n'est toutefois pas toujours très élaboré : il peut s'agir simplement de la mise à la disposition des parents des feuillets d'information sur ce sujet (40 %). Environ le tiers des écoles organiseraient toutefois des rencontres de parents portant spécifiquement sur l'aide aux devoirs. D'autres formes de soutien existent, mais elles sont très peu utilisées : les rencontres avec un spécialiste (orthopédagogue, psychologue ou orthophoniste, par exemple); la formation offerte par un groupe communautaire; le soutien aux parents à la maison.

25. La méthodologie de l'enquête ne permet pas de connaître la proportion exacte. Notons toutefois à titre indicatif que dans 54 % des écoles qui donnent elles-mêmes de l'aide aux devoirs, 20 % ou moins des élèves sont touchés.

Les directions d'école ont aussi mentionné l'existence de soutien par la commission scolaire. Ainsi, le quart d'entre elles mentionnent que leur commission scolaire offre du soutien aux parents portant sur les devoirs, notamment par l'entremise d'ateliers sur les devoirs ou de documentation sur la question. Quelques commissions scolaires vont plus loin. On sait, par exemple, que la Commission scolaire des Navigateurs a mis en place *L'école des parents*, qui donne une formation sur l'implication parentale dans le suivi scolaire des enfants, notamment sur l'aide aux devoirs.

Quant à la question du soutien aux enseignants en matière de devoirs, elle ne semble pas faire l'objet d'une attention particulière dans les écoles primaires du Québec : environ une école sur dix où les enseignants donnent des devoirs offre une formation à ce sujet au personnel enseignant. La formation qui existe porte sur la gestion pédagogique des devoirs, sur le soutien aux parents ou sur les deux.

2.3.3 LES SERVICES PRIVÉS ET L'AIDE AUX DEVOIRS

Nous venons d'examiner la question des services d'aide aux devoirs offerts par les écoles primaires. Nous avons vu que l'entreprise privée n'est pas un partenaire majeur des écoles. Le Conseil veut cependant aborder brièvement le sujet des services privés achetés directement par les parents pour aider leur enfant à faire ses devoirs ou, plus généralement, à réussir à l'école.

Au Québec, on ignore l'ampleur du phénomène. Dans certains pays cependant, la croissance rapide des services privés d'aide préoccupe les pouvoirs publics. Ces services offrent le plus souvent du tutorat, c'est-à-dire un accompagnement scolaire qui va au-delà de la réalisation des devoirs. Pour les désigner, on parle souvent de cours privés. Ils sont parfois offerts par des entreprises, mais fréquemment aussi par des particuliers, sans que la rémunération ne fasse toujours l'objet d'une déclaration de revenus.

Cette « éducation dans l'ombre » (traduction de *shadow education*) serait largement répandue dans plusieurs pays asiatiques, notamment au Japon et en Corée (Baker et Letendre, 2005). En France, le phénomène commence à retenir l'attention des chercheurs et des décideurs. Un avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'école (2005) met en lumière une augmentation importante du soutien scolaire privé, en raison notamment d'incitatifs fiscaux instaurés par l'État[26].

Bray (cité dans Cavet, 2006) mentionne quatre motivations qui contribuent généralement au développement du soutien scolaire privé : assurer un revenu complémentaire aux enseignants dont le salaire de base est insuffisant; compenser les insuffisances du système éducatif en place; répondre à la pression sociale de la « course au diplôme »; investir dans une stratégie d'excellence (réussir *mieux* que les autres).

Toujours selon Bray (1999), le recours à des services privés d'accompagnement scolaire peut creuser le fossé entre les élèves doués et les moins doués et renforcer les inégalités socioéconomiques (entre les enfants de milieux favorisés et ceux de milieux défavorisés) et géographiques (entre les enfants des zones urbaines où se concentrent les services et ceux des zones rurales).

Au Canada, la recherche sur le recours au privé est limitée malgré la croissance de 200 à 500 % du nombre de compagnies privées d'accompagnement scolaire dans la plupart des grandes villes canadiennes dans les années 1990 (Davies, Aurini et Quirke, 2002). Une étude sur le sujet (Davies, 2004) montre toutefois que l'accompagnement scolaire constitue une solution de rechange pour les familles qui souhaiteraient que leurs enfants fréquentent une école privée, mais dont les revenus ne le permettent pas et qui pensent ainsi augmenter la performance scolaire de leurs enfants.

26. La France offre une réduction fiscale aux familles qui utilisent des « services à la personne » afin de professionnaliser ces fonctions et de réduire le travail au noir dans ces secteurs. Le soutien scolaire privé en fait partie.

Une enquête du Conseil canadien sur l'apprentissage a traité de la question du tutorat, défini comme des cours supplémentaires dans les matières enseignées à l'école, en dehors des heures de classe. L'enquête révèle qu'un parent sur trois a eu recours aux services d'un tuteur pour son enfant âgé de 5 à 24 ans pour l'aider à améliorer ses apprentissages. Les parents dont le revenu familial est plus élevé, sauf dans les cas où ils n'ont pas terminé leur secondaire, sont plus enclins à recruter un tuteur pour leur enfant. Il en va de même des parents qui considèrent que leur enfant est en difficulté d'apprentissage. Cependant, en nombre absolu, la majorité des tuteurs sont embauchés par des parents dont les enfants obtiennent des moyennes élevées. Trois raisons principales expliqueraient le recours à un tuteur : les parents craignent que les écoles ne répondent pas à leurs attentes; ils jugent qu'ils consacrent trop de temps aux devoirs de leurs enfants; les devoirs sont une source de stress à la maison (CCA, 2007).

Aux États-Unis enfin, des parents mais aussi des écoles recourent à des services privés d'accompagnement scolaire. À la suite de l'adoption en 2001 de la loi fédérale *No Child Left Behind,* les écoles qui n'atteignent pas les cibles de réussite fixées sont désormais obligées d'offrir aux élèves des « services éducatifs supplémentaires » comme le tutorat. Des chercheurs commencent à s'intéresser aux conséquences de cette loi et au genre de services qui sont mis en place dans sa foulée. Ils constatent que le secteur privé à but lucratif occupe une place de choix pour offrir les services éducatifs supplémentaires et que les grandes entreprises accaparent une large portion de ce nouveau marché. Les entreprises en croissance dans le secteur tendraient à augmenter leurs tarifs horaires et le nombre d'élèves par intervenant ou tuteur, et desserviraient peu les élèves en difficulté et les élèves qui ne maîtrisent pas l'anglais. Les chercheurs notent aussi que les instances gouvernementales n'ont pas les ressources humaines et financières pour exercer un véritable contrôle de l'activité des entreprises privées dans ce secteur et pour s'assurer de la qualité des interventions (Burch, Steinberg et Donovan, 2007).

2.3.4 L'AIDE AUX DEVOIRS ET SES EFFETS SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE : LE CAS DE LA FRANCE

En France, en parallèle à l'essor rapide de services privés de soutien scolaire que nous venons d'évoquer, on observe le développement de dispositifs d'aide soutenus et réglementés par l'État, qu'on désigne le plus souvent sous le nom d'accompagnement scolaire et qui incluent l'aide aux devoirs. Ces dispositifs ont pour objet d'assurer une plus grande équité en éducation. Comme le Conseil partage cette préoccupation pour l'équité, et comme l'accompagnement scolaire a donné lieu en France à certains travaux d'évaluation qui n'ont pas leur équivalent au Québec, le Conseil a estimé important d'en traiter succinctement.

UNE VARIÉTÉ DE DISPOSITIFS DE SOUTIEN AUX DEVOIRS ET AUX TRAVAUX SCOLAIRES OFFERTS DANS ET EN DEHORS DE L'ÉCOLE

Avant de s'attarder à l'évaluation des services français d'accompagnement scolaire, il convient de décrire brièvement les différents dispositifs existants. À l'instar du Québec, il existe une variété de services de soutien en France. Certains sont organisés par l'école et offerts dans ses murs, d'autres sont mis en place par des partenaires de la communauté et offerts parfois dans les locaux de l'école, mais souvent dans d'autres lieux.

Dans le cas des services offerts dans les écoles, on note, depuis plus de dix ans, quatre types de services pour répondre aussi bien à un besoin de soutien scolaire qu'à une demande de prise en charge des élèves après l'école :

- **Les études dirigées**, qui ont lieu dans chaque école élémentaire après la classe, sont organisées par le personnel enseignant et durent en général 30 minutes.
- **Les études surveillées**, qui ont lieu juste après la classe et qui sont organisées par des partenaires territoriaux ou associatifs. Les intervenantes et les intervenants sont parfois du personnel enseignant et parfois du personnel sans formation. Ce service est de moins en moins présent dans les écoles, en raison du développement des mesures d'accompagnement scolaire décrites ci-dessous.

- **Les études accompagnées**, qui s'inscrivent dans le cadre d'un plan de relance des zones d'éducation prioritaires (ZEP) mis en place en 2006[27]. Elles offrent de l'aide aux devoirs, mais visent des objectifs plus larges (maîtrise de la lecture et de l'écriture, relations avec les familles, etc.). Les intervenantes et les intervenants sont des enseignantes ou enseignants et des assistantes ou assistants pédagogiques.
- **L'accompagnement éducatif dans les ZEP**, qui, à partir de 2007, élargit le mandat des études accompagnées en proposant trois volets : des études dirigées, du sport ainsi que des activités culturelles et artistiques.

Quant aux mesures de soutien en dehors de l'école, elles comportent des services qui dépassent l'aide aux devoirs et aux travaux scolaires proprement dite, témoignant ainsi de leur filiation à l'éducation populaire très développée en France depuis des décennies. L'école est un partenaire important de ces services, mais elle n'est pas le seul et, la plupart du temps, elle n'est pas initiatrice ou responsable des mesures inscrites dans le dispositif.

Les mesures de soutien en dehors de l'école constituent des « cadres » à l'intérieur desquels peuvent s'organiser différents services aux jeunes. On compte ainsi : le contrat de ville, signé entre l'État et les collectivités territoriales pour mettre en œuvre des actions concrètes et concertées, entre autres dans le domaine de l'éducation, servant à améliorer la vie quotidienne des habitants et à prévenir les risques d'exclusion; le contrat éducatif local, qui trouve son origine dans la volonté commune d'éducation globale de divers ministères et cherche le meilleur équilibre dans l'aménagement du temps des enfants; le contrat local d'accompagnement à la scolarité, qui s'inscrit à l'intérieur du contrat éducatif local pour fournir l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'école (France, 2001).

LES EFFETS DES DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE SUR LES ÉLÈVES

Les évaluations des dispositifs d'accompagnement scolaire traitent principalement de leurs effets sur les résultats scolaires et sur le comportement des jeunes et leur rapport à l'école. Glasman et Besson en font la synthèse.

Sur le plan des résultats scolaires, il semble que « la fréquentation des dispositifs d'accompagnement scolaire ne se traduit pas massivement par l'obtention de résultats sensiblement meilleurs » (Glasman et Besson, 2004, p. 122). Les résultats ne seraient pas négatifs, mais « plutôt peu apparents ou assez ténus » et très variables selon les dispositifs, les évaluations, les élèves et les milieux. Certains dispositifs particuliers semblent néanmoins assez performants en termes d'appui aux apprentissages, de familiarisation avec ce que l'école enseigne, d'appropriation de ce qui est transmis par les maîtres. Dans certains cas, les dispositifs d'accompagnement peuvent prendre pertinemment le relais des familles « pour ce que les parents ne se sentent pas en mesure d'assurer directement » (Glasman et Besson, 2004, p. 129).

Sur le plan du comportement et du rapport des jeunes à l'école, l'accompagnement scolaire aurait des effets positifs. La prudence est toutefois de mise en raison du sens différent que peuvent accorder les acteurs au « comportement des élèves ». Les intervenants des dispositifs d'accompagnement parlent de reprise de confiance en soi ou d'amélioration de l'expression chez les élèves, tandis que les enseignants parlent de plaisir à fréquenter le service de soutien et de changement d'attitude face à l'école et au travail scolaire. Dans certains cas, le rapport des jeunes à l'école et au travail scolaire paraît modifié : ils maîtrisent les routines matérielles et prennent l'habitude de faire leur travail, et ils apprécient d'être en mesure de le faire.

27. L'établissement de zones d'éducation prioritaire doit permettre de joindre les élèves les plus en difficulté en vertu de certains critères socioéconomiques et scolaires.

Selon Glasman et Besson, les études évaluatives sur les dispositifs d'accompagnement scolaire comportent toutefois de nombreuses limites méthodologiques. Départager les effets attribuables aux dispositifs des effets d'autres facteurs pose notamment un problème. De plus, il est très difficile de comparer les résultats de dispositifs qui visent des usagers et des objectifs différents, et de comparer des résultats qui sont observés plus ou moins longtemps après l'intervention.

Certains effets pervers des dispositifs sont par ailleurs appréhendés. Glasman et Besson citent Duchêne qui se demande si l'accompagnement scolaire ne dissimule pas des problèmes locaux de fond, jouant un rôle de « cache-misère » qui permet de traiter seulement en surface certaines de leurs apparitions les plus graves. Les auteurs redoutent aussi des effets néfastes dans le cas où l'école serait amenée à ne pas s'occuper suffisamment des élèves en difficulté d'apprentissage et à les diriger plutôt vers des dispositifs d'accompagnement au personnel peu qualifié. Ils évoquent, enfin, la pauvreté potentielle du contenu et la faible pertinence de certaines activités offertes dans les dispositifs d'accompagnement scolaire. Ces problèmes seraient des conséquences du manque de compétence des animateurs ou de l'absence d'exigence envers les élèves « que l'on estime déjà pleins de mérite de venir à l'accompagnement scolaire » (Glasman et Besson, 2004, p. 128).

CE QUE LE CONSEIL RETIENT

- Le Conseil retient que les devoirs recèlent de multiples enjeux pour les familles :
  - > D'une part, les devoirs sont vus comme une façon d'entretenir les liens entre l'école et la famille, et la participation parentale au suivi scolaire de l'enfant, qui se concrétise notamment par le soutien aux devoirs, est vue comme un moyen de favoriser la réussite scolaire.
  - > D'autre part, la société et la famille ont changé depuis trente ans, notamment avec la diversification des modèles familiaux (biparental, monoparental, recomposé, avec des enfants souvent en garde partagée) et l'accroissement du nombre de mères qui ont un emploi. Les familles font face à de nouveaux défis d'organisation et de gestion du temps, défis rendus parfois plus complexes par la présence des devoirs.
- Quand les parents ont peu de disponibilité pour soutenir les devoirs, ou quand l'enfant éprouve des difficultés d'apprentissage ou que les parents se sentent incompétents pour l'aider, les devoirs peuvent engendrer du stress et des tensions familiales.
- L'équité dans les devoirs est un enjeu important auquel il faut s'intéresser pour favoriser la réalisation du plein potentiel de tous les élèves. Les devoirs sont source d'iniquité quand les tâches demandées ne correspondent pas aux compétences de l'élève et ne lui permettent pas d'en tirer profit, ou quand certains enfants ne bénéficient pas à la maison de l'environnement physique ou du soutien pour les réaliser. L'enjeu de l'équité en matière de soutien aux devoirs ne concerne pas que les groupes dits « à risque » : dans une variété de familles et de milieux sociaux, des enfants ne peuvent pas compter sur un parent disponible pour les aider dans les devoirs.
- Pour assurer un soutien aux élèves qui en ont besoin, on assiste à la mise sur pied au Québec depuis quelques années des services d'aide aux devoirs.
- Des organismes communautaires, issus du milieu et bien au fait de ses besoins, offrent une telle aide généralement dans le contexte d'une mission beaucoup plus vaste de soutien aux familles. La majorité des intervenants ne sont pas spécialisés en enseignement; ils apportent une aide qui table sur l'établissement d'un lien de confiance entre l'adulte et l'enfant en vue de stimuler l'intérêt de celui-ci face au travail scolaire.
- De l'aide aux devoirs est également organisée par la presque totalité des écoles primaires, essentiellement grâce au programme Aide aux devoirs au primaire du MELS, qui finance des projets soumis annuellement par les écoles.
- Les écoles offrent l'aide en recourant à une diversité d'intervenantes et d'intervenants ou d'organismes : personnel enseignant, spécialistes des problèmes d'apprentissage, étudiantes et étudiants en éducation, personnel retraité de l'enseignement, service de garde en milieu scolaire, organismes communautaires, secteur privé.

- Le genre d'aide aux devoirs donnée dans les écoles peut varier en fonction de celui ou celle qui l'assure.
  - > L'aide offerte par le service de garde consiste surtout à fournir une surveillance et un milieu calme pour faire les devoirs, alors que les autres dispensateurs d'aide offrent plus souvent du soutien pédagogique.
  - > La grande diversité dans la qualification du personnel de l'aide aux devoirs soulève des questionnements, selon certains enseignants et directeurs d'école, sur la qualité des services rendus. La perception selon laquelle il faut du personnel qualifié en enseignement pour faire de l'aide aux devoirs n'est pas étrangère au fait qu'une attention prioritaire est accordée aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, comme le stipulait d'ailleurs jusqu'à récemment le programme de financement de l'aide aux devoirs du MELS.
  - > En fait, de nombreux services d'aide aux devoirs des écoles semblaient, lors de l'enquête du Conseil sur les devoirs en 2008, avoir des visées de récupération ou de réadaptation, puisqu'ils ciblaient d'abord les enfants en difficulté et recouraient à du personnel enseignant ou à des techniciennes ou à des techniciens en éducation spécialisée. Le Conseil voit là un risque pour l'équité et appelle, nous le verrons plus loin, à repréciser les objectifs non seulement de l'aide aux devoirs, mais aussi des devoirs eux-mêmes.
- Les services d'aide aux devoirs organisés par les organismes communautaires ou par les écoles font face à diverses difficultés :
  - > Le financement insuffisant, qui limite l'accès des élèves qui auraient besoin du service et qui comporte un enjeu d'équité;
  - > Le roulement de personnel, qui oblige à un recrutement constant;
  - > L'absence de transport scolaire après la période d'aide aux devoirs, qui réduit l'accessibilité des services;
  - > Le manque d'activités d'aide destinées aux parents;
  - > Le risque de déresponsabilisation des parents quand le soin d'accompagner l'enfant dans ses devoirs est confié à un tiers. Alors qu'on attribue aux devoirs un rôle de lien entre l'école et la famille, il serait pour le moins paradoxal que l'aide aux devoirs, si on n'y prend garde, rende ce rôle inopérant.
- Les effets de l'aide aux devoirs sur la réussite ou sur les attitudes face à l'école ne sont pas documentés au Québec. Quelques travaux d'évaluation en France portant sur les dispositifs dits d'accompagnement scolaire tendent, malgré les limites méthodologiques, à montrer des effets peu importants sur la réussite et plus marqués sur les attitudes.
- L'appellation « services d'accompagnement scolaire » semble intéressante en ce qu'elle inclut l'aide aux devoirs au sens strict tout en la dépassant, permettant ainsi de mieux rendre compte de la diversité des formes d'aide et des usagers qui sont touchés.

PARTIE 3

PRATIQUES NOUVELLES ET ENCADREMENT DES PRATIQUES

Les devoirs posent, nous l'avons vu, des problèmes à bon nombre de familles. L'aide aux devoirs est un moyen pour atténuer ces difficultés. Dans certaines écoles cependant, on commence à s'interroger sur la pertinence même des devoirs au primaire. On s'interroge aussi sur les types et les modalités des devoirs les plus susceptibles de consolider les apprentissages en tenant compte des réalités sociales et familiales. On réfléchit aux types d'aide aux devoirs à mettre en place. À la suite de ces réflexions, on met à l'essai des pratiques nouvelles. Le Conseil s'est intéressé à ces pratiques et à leur encadrement.

3.1 RÉFLEXIONS ET PRATIQUES NOUVELLES EN MATIÈRE DE DEVOIRS AU QUÉBEC

Lors de l'enquête du Conseil auprès des directions d'école évoquée précédemment et qui s'est déroulée à l'automne 2008, 30 % d'entre elles ont mentionné la mise en œuvre de pratiques nouvelles en matière de devoirs dans leur établissement. Selon elles, ces pratiques découlent d'un intérêt professionnel du personnel enseignant pour la question des devoirs (81 %), de difficultés dans la gestion des devoirs (53 %) ou d'une demande émanant des parents d'élèves de l'école (19 %). Certains projets nouveaux concernent la nature des devoirs (78 %), tandis que d'autres concernent les mesures d'aide aux devoirs (57 %).

Dans le cas des pratiques qui concernent la nature des devoirs, il s'agirait principalement de devoirs différenciés selon les besoins des élèves (78 %) ou de devoirs et de leçons différents des formes traditionnelles (69 %) que sont, par exemple, les exercices et la mémorisation. Parfois, il s'agit de donner aux élèves un choix de devoirs (20 %). Dans le cas des mesures d'aide, on mentionne des projets d'aide destinée aux élèves eux-mêmes (93 %), aux parents (40 %) ou aux enseignants (21 %).

3.1.1 UN PORTRAIT DÉTAILLÉ DE CERTAINES PRATIQUES NOUVELLES

Au cours de l'automne 2008 et de l'hiver 2009, le Conseil a voulu approfondir la question des réflexions et des pratiques nouvelles – au sens de *différentes* de ce qui avait cours auparavant dans l'une ou l'autre école – en matière de devoirs. Pour ce faire, il a réalisé des entrevues individuelles avec des représentantes et des représentants de vingt écoles primaires[28]. La collecte d'information visait à cerner l'origine de la réflexion sur les devoirs, le genre de pratiques mises en œuvre dans les écoles et le processus de leur mise en place, les facteurs facilitants et les obstacles rencontrés ainsi que les retombées perçues des nouvelles pratiques.

L'analyse permet de distinguer deux catégories de pratiques nouvelles, les unes concernant les pratiques pédagogiques en matière de devoirs, les autres, le soutien aux devoirs. Dans la première catégorie, les changements apportés aux pratiques pédagogiques sont le résultat d'un consensus obtenu à l'issue d'une réflexion de l'équipe-école sur les devoirs. Il en découle souvent aussi une modification des mesures de soutien aux devoirs. Dans la deuxième catégorie, les innovations cherchent essentiellement à mettre en place le meilleur service d'aide aux devoirs possible, sans pour autant mener une réflexion sur les devoirs eux-mêmes ou leur contribution à l'atteinte des objectifs pédagogiques.

ORIGINE DE LA RÉFLEXION ET INSTAURATION DE NOUVELLES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DES DEVOIRS DANS CERTAINES ÉCOLES

Nous aborderons d'abord les expériences des écoles qui ont mené des réflexions et procédé à des changements en rapport avec la pratique pédagogique des devoirs, pour en retracer les origines et en décrire les processus. Dans les écoles rencontrées, la réflexion sur les devoirs a des origines diverses : proposition par la commission scolaire d'outils sur le sujet, expression d'un malaise par des parents ou des membres de l'équipe-école, réflexion sur un autre sujet qui amène à s'interroger sur les devoirs et volonté d'assurer la cohérence des pratiques pédagogiques de l'école sont autant de circonstances qui peuvent entraîner une réflexion sur les devoirs.

28. Treize écoles ont été sélectionnées parce qu'elles avaient déclaré avoir des pratiques nouvelles en matière de devoirs et de leçons dans le cadre de l'enquête du Conseil, tandis que les sept autres ont été retenues sur la base de la notoriété de leur expérience. L'échantillon cherchait à rendre compte d'une diversité de réflexions et de pratiques en rapport avec les devoirs et n'avait aucune prétention de représentativité statistique. Dans les écoles sélectionnées, une entrevue a été sollicitée avec la personne la mieux placée pour parler de la réflexion et de la pratique nouvelle sur les devoirs. Il s'est agi le plus souvent de la directrice ou du directeur de l'école, mais parfois également d'une enseignante ou d'un enseignant ou même d'un orthopédagogue. Pour plus de renseignements, voir l'annexe 2.

Proposition d'outils par la commission scolaire

Deux écoles ont entrepris une démarche de réflexion systématique sur le thème des devoirs à la suite de la mise au point d'un outil de réflexion par les services éducatifs des commissions scolaires de leur région.

Discutons d'abord de l'initiative des commissions scolaires concernées et de ses retombées. En 2004, la Commission scolaire de la Capitale et la Commission scolaire des Découvreurs ont réalisé un projet sur les devoirs avec trois objectifs :

- « la production d'une revue de la documentation disponible et d'une anthologie de textes susceptibles d'intéresser les équipes-écoles;
- la production d'outils d'animation destinés à des directeurs ou à des directrices d'école primaire et à des équipes-écoles qui tiennent compte de la problématique des années 2000;
- la production de suggestions de stratégies d'animation » (Côté, 2004, p. 3).

Le résultat de ce travail consiste en un volumineux document qui propose aux équipes-écoles une démarche de réflexion en sept thèmes, menant à l'élaboration d'une politique ou d'un cadre de référence sur les devoirs. La démarche propose de s'attarder d'abord aux croyances populaires et aux fondements théoriques des devoirs, puis de travailler sur trois thèmes : les méthodes de travail et les stratégies d'études, les rôles et les responsabilités des enseignantes et des enseignants ainsi que des parents, et le soutien aux travaux scolaires au service de garde.

L'outil produit sert de guide pour les équipes-écoles qui veulent réfléchir à la question des devoirs sans avoir à inventer toute la démarche. Même si le processus proposé par les deux commissions scolaires est relativement long, rien n'empêche une équipe-école de l'adapter à ses besoins et d'en retenir certains aspects seulement.

À l'aide de l'outil provenant des commissions scolaires, deux écoles ont donc entrepris une démarche de réflexion sur les devoirs. L'une d'elles est encore à l'étape de l'expérimentation individuelle de nouvelles pratiques par les enseignants. Quelques changements ont été apportés à l'échelle de l'école, surtout pour harmoniser les pratiques concernant la durée des devoirs dans chacun des cycles d'enseignement. L'orthopédagogue à l'origine de la réflexion souhaite que les travaux à venir portent sur la nature des tâches assignées aux élèves et l'intégration des matières dans un souci de cohérence avec le Programme de formation de l'école québécoise (ex. : choix d'une lecture qui permet la révision d'une notion à l'étude en univers social). Le service d'aide aux devoirs, quant à lui, est offert en priorité aux enfants suivis en orthopédagogie et s'inscrit en continuité de l'intervention de l'orthopédagogue. Son horaire est coordonné avec celui du service de garde pour permettre la participation aux deux services. Pour l'ensemble des élèves de la 3e à la 6e année inscrits au service de garde par ailleurs, la participation tant à la période de devoirs qu'à celle des jeux extérieurs est obligatoire, en cohérence avec le projet éducatif de l'école, qui préconise l'équilibre entre le corps et l'esprit.

Dans la seconde école, après avoir accompli l'ensemble de la démarche de réflexion, le personnel a opté unanimement pour ne plus donner de devoirs écrits à la maison, mais uniquement des leçons. Cette décision a été inscrite dans une politique des devoirs et des leçons et a entraîné une modification du service d'aide aux devoirs. Le but de celui-ci est maintenant d'aider les élèves à s'organiser et à développer des stratégies d'études. C'est une éducatrice du service de garde en milieu scolaire, libérée à cette fin, qui coordonne le service d'aide aux devoirs et qui soutient les intervenants.

Questionnements sur les devoirs

Dans plusieurs écoles consultées par le Conseil, c'est un malaise ou une incohérence en relation avec les devoirs qui est à l'origine de la réflexion. La lecture d'un article sur les aspects négatifs des devoirs agit parfois comme déclencheur, ou le constat d'enseignants qui réalisent que le temps consacré à préparer les devoirs, à les expliquer, à les corriger et à donner des sanctions pour les devoirs non faits laisse moins de temps pour des activités plus utiles. Dans d'autres cas, on se rend compte que la pratique des devoirs contrevient à l'équité, puisque certains élèves ont de l'aide pour leurs devoirs et d'autres pas. Ailleurs encore, des parents soulignent l'effet négatif des devoirs sur leur vie familiale. À la suite de l'expression

de ce genre de préoccupations, les équipes-écoles entreprennent une réflexion qui entraîne toujours un changement dans les pratiques.

Ainsi, quand des enseignantes de 2e année d'une école rencontrée ont constaté que les devoirs accaparent le temps libre des enfants et laissent moins de temps pour les leçons (lecture et étude) pourtant considérées comme essentielles, elles ont décidé de ne plus donner de devoirs. La pratique de ces enseignantes a provoqué une réflexion de l'équipe-école et le personnel enseignant a fini par l'adopter. Depuis, en plus des vingt minutes par jour consacrées au projet *Chut on lit!*, le service d'aide aux devoirs est remplacé par une clinique de surlecture[29]. Cela signifie que, chaque après-midi, les enfants sont accueillis individuellement par des « docteures » (orthopédagogues, éducatrices spécialisées ou éducatrices du service de garde), qui soutiennent leurs efforts de lecture lors de consultations personnalisées de cinq à sept minutes. Les élèves y participent sur une base volontaire, mais près des trois quarts s'y inscrivent. Aux dires de la directrice, cette mesure est très populaire, particulièrement auprès des garçons.

Dans une autre école, pendant plusieurs années, les seuls travaux à la maison étaient des activités de lecture. Depuis la rentrée 2008-2009, des travaux pour consolider l'automatisation (apprendre l'orthographe, les conjugaisons, etc.) peuvent toutefois aussi être donnés à la maison aux élèves qui en ont besoin, pourvu que les apprentissages aient été faits en classe. Un service d'aide aux travaux à la maison est également offert à ces enfants. L'accent y est mis sur la lecture et l'automatisation.

Après avoir constaté les difficultés liées aux devoirs, une autre équipe-école a constitué une communauté d'apprentissage[30] pour entreprendre une réflexion plus poussée sur le sujet. À l'issue de cette réflexion, la décision a été prise de donner uniquement des leçons et de produire un écrit mensuel destiné aux parents pour leur expliquer comment ils peuvent aider leurs enfants dans leur étude. À noter que, même s'il n'y a plus de devoirs, l'aide est encore nécessaire pour les enfants qui sont moins autonomes dans les travaux scolaires, d'où le maintien d'un service d'aide aux devoirs et l'instauration d'un soutien aux familles offert à domicile.

Dans l'une des écoles rencontrées, les devoirs posaient un problème d'équité : certains élèves avaient du soutien à la maison, d'autres pas. Dès lors, pour l'équipe-école, la seule manière de s'assurer que les élèves développent de bonnes méthodes de travail consistait à s'organiser pour que ce soit les enseignants qui supervisent les devoirs en classe. Chaque jour, du temps de classe est réservé à cet effet le matin et en fin de journée.

Réflexion sur un autre sujet qui amène à se pencher sur les devoirs

D'autres écoles ont été amenées à s'interroger sur leurs pratiques en matière de devoirs à la suite d'une démarche de réflexion sur un tout autre sujet, par exemple le projet éducatif de l'école ou la participation à un programme particulier tel que le Programme de soutien à l'école montréalaise ou la stratégie d'intervention Agir autrement.

C'est le cas, par exemple, d'une école qui, voulant procéder à l'analyse de son milieu, a organisé un groupe de discussion avec des parents qui en ont profité pour faire part de leurs difficultés à aider leur enfant lors des devoirs. En partageant cette information avec le personnel enseignant, la direction a réalisé que les devoirs constituaient une source de difficultés (devoirs non faits, écart entre les pratiques, etc.) aussi pour les enseignants. L'école a donc décidé d'engager une réflexion sur le sujet des devoirs. Notons que ce n'est pas la seule école où la direction a été surprise d'apprendre que les devoirs, qui ne posaient apparemment pas de problème particulier, créaient de l'insatisfaction chez des parents et chez des enseignants.

---

29. Activité ponctuelle de relecture qui permet d'automatiser l'identification rapide des mots d'un texte.

30. La commission scolaire concernée définit la communauté d'apprentissage comme une communauté formée des membres de l'équipe-école (personnel enseignant, direction, personnel professionnel, conseil d'établissement) qui, à l'intérieur d'un projet de perfectionnement du personnel, se rencontre à six reprises au cours de l'année pour une réflexion pédagogique particulière. La commission scolaire finance le dégagement du personnel pour assister à ces rencontres.

Pour certaines équipes-écoles, c'est la révision du projet éducatif qui entraîne un questionnement sur les devoirs. À cette occasion, l'une d'elles a constaté que beaucoup d'enfants ne font pas leurs devoirs pour des raisons souvent liées à un horaire familial chargé. En plus d'entraîner pour l'enseignante et l'enseignant une gestion assez lourde des devoirs non faits, on s'est aperçu qu'on sanctionnait l'enfant alors que c'est parfois le parent qui est en cause quand les devoirs ne sont pas faits. L'équipe a donc décidé d'inscrire un objectif relatif aux devoirs dans le nouveau projet éducatif, à savoir : « augmenter le nombre d'élèves qui font leurs devoirs ». Elle réfléchit actuellement sur les moyens d'y parvenir. Les enfants ont été invités à exprimer leurs suggestions et les parents seront consultés. Pendant ce temps, une enseignante tente l'expérience de ne pas donner de devoirs écrits à ses élèves de 5e année. Les résultats de ces différentes actions nourriront la réflexion collective en vue d'en arriver à une décision commune.

Dans une autre école, les devoirs sont considérés comme un moyen d'atteindre l'une des cibles du projet éducatif : « augmenter significativement le taux des élèves qui disent aimer l'école ». Lors du retour sur les objectifs poursuivis et sur les pratiques en matière de devoirs et de leçons, le personnel enseignant a pris conscience que ces pratiques étaient loin de permettre l'atteinte de l'objectif. Un sous-comité a été formé pour mettre en place une formation sur les devoirs destinée à tout le personnel enseignant. Celle-ci a permis de déterminer les conditions d'efficacité des devoirs (ex. : différenciation et variation, durée, clarté, vérification et rétroaction) et de s'engager dans l'élaboration d'un cadre de référence commun pour leur application.

Volonté d'assurer la cohérence des pratiques pédagogiques

Enfin, plusieurs des écoles consultées attribuent l'origine de leur nouvelle pratique en matière de devoirs à la préoccupation d'assurer une cohérence des pratiques pédagogiques au sein de l'école.

Dans l'une de ces écoles, l'organisation en classes multiprogrammes[31] entraîne des changements au chapitre des devoirs. Les élèves ont dorénavant chacun un plan de travail hebdomadaire personnel, avec des tâches à réaliser en classe. Pour les élèves qui travaillent moins vite, les tâches non réalisées constituent alors des devoirs devant être terminés en dehors du temps passé en classe. La présence d'élèves en difficulté d'apprentissage amène les enseignants à développer en classe des pratiques qui tiennent compte des besoins différents des élèves et à donner des devoirs différenciés. Devoirs et pratiques en classe s'inscrivent en continuité.

Une autre école, pour agir en cohérence avec les pratiques pédagogiques en vigueur dans la classe, propose un service différencié d'aide aux devoirs destiné aux élèves en difficulté. Ce service est assuré par le personnel enseignant ou par les techniciennes et techniciens en éducation spécialisée et cherche à aider l'enfant à devenir autonome, à se sentir plus à l'aise dans la réalisation des devoirs, à valoriser le travail bien fait et à ne plus percevoir les devoirs comme une corvée. L'aide est offerte après l'école mais aussi pendant le temps passé en classe, selon les besoins et le plan d'intervention individuel. Pour mieux accompagner ces élèves qui requièrent un encadrement particulier, les enseignants sont guidés par l'orthopédagogue. En fonction des besoins de chaque élève, ils apprennent à définir des objectifs à poursuivre avec les devoirs et à préciser la nature des tâches à donner et les procédures d'accompagnement.

Une dernière école avait fait le choix de ne pas donner de devoirs dès sa création. Les apprentissages et leur consolidation se font en classe, où des mesures (tutorat, temps systématique d'étude) sont prises en vue d'aider les élèves à développer leur compétence à étudier de façon autonome.

---

31. Le terme recommandé par l'Office québécois de la langue française pour désigner les classes dites multiâges, à double niveau ou à niveaux multiples.

DANS CERTAINES ÉCOLES, LE SOUCI PREMIER EST D'AMÉLIORER LES MESURES D'AIDE AUX DEVOIRS

Comme nous l'avons mentionné plus haut, certaines écoles n'ont pas véritablement entrepris de réflexion sur la pratique des devoirs, mais ont mis au point des pratiques nouvelles en matière d'aide aux devoirs.

Ainsi, pour certaines écoles, la réalisation des devoirs par le plus grand nombre d'élèves passe par la diversification de l'offre d'aide aux devoirs et par l'augmentation de l'accessibilité du service. La solution à un problème d'accessibilité réside parfois dans l'intégration du service d'aide aux devoirs à un projet plus large d'intervention communautaire auprès des enfants du primaire. Un tel projet permet de joindre ces enfants dans leur milieu pour leur offrir des activités extrascolaires qui engagent les parents et les autres acteurs de la communauté. Par exemple, dans le cadre du projet *Famille, école, communauté : Réussir ensemble*, une des écoles rencontrées a conçu la mesure d'aide aux devoirs en collaboration avec les différents partenaires de son milieu.

Une autre école a mis en place un continuum de services en vue d'offrir une aide adaptée aux élèves en fonction de leurs besoins : aide en classe par l'enseignant, club de devoirs deux fois par semaine et, pour les enfants pour qui ces mesures ne sont pas suffisantes ou qui ne peuvent y participer, un soutien à la maison. Pour une deuxième année, l'école a embauché une agente de liaison qui se rend dans les familles pour outiller les parents et leur permettre d'aider leurs enfants dans les devoirs, mais aussi pour établir un lien avec les familles de milieux défavorisés. L'aide peut aller plus loin que les devoirs en influençant le contexte dans lequel l'enfant les réalise. L'intervention peut, par exemple, orienter la famille vers des services du CLSC pour l'habillement, l'hygiène ou la nourriture.

Finalement, une direction d'école a conclu que les élèves en difficulté d'apprentissage avaient besoin d'une aide plus spécialisée que celle offerte jusque-là par un organisme communautaire. La direction a donc décidé de recruter dorénavant d'anciens enseignants pour faire l'aide aux devoirs.

OBSTACLES ET FACTEURS FACILITANTS POUR LA RÉFLEXION ET LES NOUVELLES PRATIQUES EN MATIÈRE DE DEVOIRS

Dans l'initiation d'une réflexion ou dans la mise en place de nouvelles pratiques en matière de devoirs ou d'aide aux devoirs, les écoles ont signalé au Conseil les facteurs facilitants et les obstacles qu'elles estiment avoir rencontrés. Certains éléments retiennent particulièrement l'attention.

Du côté des obstacles, l'absence de temps pour se pencher collectivement sur la question des devoirs est mentionnée par certaines écoles. L'autre élément majeur qui ressort a trait au caractère délicat du sujet des devoirs et à la polarisation sur la question dans certains milieux. Le sujet des devoirs renvoie à des valeurs parfois profondément ancrées chez le personnel enseignant et chez les parents. Quand les valeurs s'opposent, la discussion n'est pas aisée et les consensus sont difficiles à obtenir. Ainsi, des écoles déplorent une culture de la performance chez certains parents pour qui les devoirs sont synonymes de réussite alors que d'autres parents y voient une corvée. Un autre obstacle à la réflexion rencontré par des écoles est la résistance au changement manifestée par certaines enseignantes et certains enseignants, notamment la résistance au travail en collégialité auquel ils sont peu habitués et la résistance aux remises en question de leurs pratiques pédagogiques individuelles.

Les facteurs facilitant la réflexion sur la question des devoirs sont en quelque sorte l'envers des obstacles mentionnés. Disposer du temps nécessaire pour mener une réflexion collective, réussir à mobiliser et à engager le personnel enseignant, obtenir l'adhésion des parents aux nouvelles façons de faire sont autant de facteurs de succès de la démarche de réflexion. À cela s'ajoute aussi la stabilité de l'équipe-école : la présence d'un personnel stable, qui participera à l'ensemble de la démarche, facilite la réalisation d'une réflexion qui s'étend sur plusieurs mois, voire sur plus d'une année scolaire. La stabilité de l'équipe permet aussi une meilleure connaissance des familles dont les enfants fréquentent l'école, une connaissance précieuse si on veut tenir compte du contexte de vie des familles dans les décisions sur les devoirs.

Par ailleurs, au regard des mesures d'aide aux devoirs mises en place dans les écoles, la consultation par le Conseil supérieur de l'éducation permet de cerner les facteurs qui ont contribué, selon les répondantes et les répondants, à assurer la qualité des mesures mises en place :

- L'approche globale, qui permet d'agir sur des éléments extérieurs à l'école qui ont une influence sur le vécu scolaire;
- L'engagement et la collaboration du personnel enseignant, des intervenantes et des intervenants de l'aide aux devoirs et des parents;
- La qualité de l'organisation du service d'aide aux devoirs, notamment grâce à la présence d'une personne qui coordonne le service et qui assure un soutien tant logistique que pédagogique aux intervenantes et aux intervenants;
- L'attitude proactive du service d'aide aux devoirs pour tenir les parents informés et engagés;
- La qualité et la stabilité des intervenantes et des intervenants de l'aide aux devoirs, notamment pour créer un lien significatif avec les enfants qui fréquentent le service d'aide;
- La motivation et l'engagement des enfants;
- La disponibilité des fonds pour l'aide aux devoirs. À ce titre, le programme Aide aux devoirs du MELS joue un rôle important en permettant aux écoles de ne pas avoir à « courir après le financement ».

Quant aux obstacles à la mise en œuvre de mesures d'aide aux devoirs, ils ont, selon les écoles rencontrées, essentiellement trait :

- À la lourdeur de la charge de gestion des projets d'aide aux devoirs, qui rend nécessaire l'embauche d'une personne dédiée à la coordination du service;
- Au roulement du personnel affecté à l'aide aux devoirs, qui impose un recrutement perpétuel;
- Au manque de qualification en enseignement de certaines personnes qui offrent l'aide aux devoirs, qui ne peuvent conséquemment pas répondre aux besoins des enfants en difficulté d'apprentissage;
- Au problème du transport scolaire non disponible après la période d'aide aux devoirs, qui limite l'accessibilité du service;
- Aux ressources financières limitées pour donner de l'aide aux devoirs, surtout dans les petits milieux, même si les besoins sont grands;
- À la disponibilité des locaux dans les écoles pour faire de l'aide aux devoirs;
- À la réceptivité moindre de certains enfants pour faire leurs devoirs en fin de journée;
- Au manque de motivation de certains enfants et de certains parents, de sorte que des enfants qui auraient vraiment besoin d'aide ne se prévalent pas du service.

LES RETOMBÉES PERÇUES DES NOUVELLES PRATIQUES

Lors de la consultation, les personnes interrogées nous ont fait part de leur perception concernant certains effets positifs qu'ils attribuent aux pratiques nouvelles en matière de devoirs.

Un premier constat des directions qui ont entrepris une réflexion sur les devoirs, c'est que celle-ci devient souvent une occasion de se pencher sur l'ensemble des pratiques pédagogiques. De plus, quels que soient les choix qui sont faits à la suite de la réflexion sur les pratiques (par exemple, décisions sur les caractéristiques des devoirs qui seront assignés, devoirs différenciés, uniquement des leçons, ni devoirs ni leçons…), les directions d'école et les enseignantes et les enseignants consultés perçoivent des effets positifs concernant :

- l'autonomie des élèves;
- la motivation, l'engagement, la valorisation et l'estime de soi des élèves;
- l'équité entre les élèves;
- l'amélioration de la relation école-famille;
- la réussite scolaire.

Des effets sont aussi attribués à l'un ou l'autre élément d'une nouvelle pratique. Par exemple, les mesures d'aide avec un rapport élevé d'adultes-élèves permettent l'établissement d'un lien significatif entre l'élève et la personne aidante; le recours aux organismes communautaires favorise la formation d'un partenariat fructueux famille-école-communauté; les interventions auprès des parents ont une incidence sur leur capacité à valoriser le travail scolaire de leur enfant, sur leur sentiment de compétence et indirectement sur la relation parent-enfant. D'autre part, les écoles qui ont innové dans les mesures de soutien sans nécessairement mettre en question la nature des devoirs, font état de devoirs faits ou mieux faits depuis ce changement de pratique.

Les écoles qui ont déclaré ne pas donner de devoirs à la maison[32] attribuent aussi certains effets particuliers à leur nouvelle pratique :

- L'absence d'incidence négative sur les résultats scolaires;
- La libération d'un temps d'enseignement autrefois consacré à la planification, à l'explication et à la correction des devoirs et des leçons et à la rétroaction;
- L'amélioration de la relation parent-enfant (présence d'un temps d'interaction familial plus positif, soulagement des parents qui ne pouvaient aider aux devoirs pour différentes raisons);
- L'augmentation chez les élèves du plaisir à fréquenter l'école;
- L'augmentation du goût de lire et des habiletés de lecture dans les écoles qui ont remplacé les devoirs par des activités liées à la lecture;
- Une intervention plus efficace dans les écoles où le personnel enseignant supervise les devoirs en classe.

En conclusion de cette section sur les nouvelles réflexions et pratiques de certaines écoles en matière de devoirs, notons qu'aucune des écoles rencontrées ne remet en question la pertinence de l'étude personnelle. La majorité des directions sont toutefois conscientes des nouvelles réalités familiales qui rendent difficile la conciliation travail-famille et, par conséquent, la gestion des devoirs. Des efforts sont ainsi faits pour concilier devoirs et nouvelles réalités familiales. Toutes les écoles rencontrées sont également soucieuses de maintenir une bonne communication avec les parents avec ou sans devoirs, ce qui se traduit par le recours à des moyens diversifiés : message dans l'agenda de l'élève, demande au parent de signer les travaux de l'enfant, présentation par l'enfant de son portfolio au parent, journal mensuel de l'école, message hebdomadaire, liste de suggestions d'activités parent-enfant, etc. Toutes soulignent l'importance d'informer les parents de ce qui se fait en classe et de les rassurer sur le fait que, quels qu'ils soient, les choix de l'équipe-école en matière de devoirs visent la réussite scolaire de leur enfant.

3.2 FORMALISATION DES PRATIQUES RELATIVES AUX DEVOIRS

L'enquête faite par le Conseil montre que dans environ huit écoles sur dix, la question des devoirs est abordée dans différents lieux de rencontre du personnel enseignant. Comme nous le verrons dans les paragraphes qui suivent, peu d'écoles primaires québécoises ont toutefois formalisé leur réflexion ou leurs pratiques sur les devoirs dans un document officiel. Le Conseil a examiné la politique sur les devoirs de certaines de ces écoles. Il a aussi jugé bon de consulter des documents de politiques adoptées par des commissions scolaires québécoises et par diverses instances de certains systèmes scolaires hors Québec. Cet examen permettra de connaître les éléments qui sont en général retenus dans une politique sur les devoirs.

32. Dans cette catégorie, on compte des écoles qui ne donnent aucun travail en dehors de la classe, des écoles qui donnent seulement des leçons et d'autres encore qui donnent uniquement de la lecture à faire à la maison.

3.2.1 LA FORMALISATION DES PRATIQUES DE DEVOIRS DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES AU QUÉBEC

L'enquête du Conseil auprès des directions d'école montre que dans les 437 écoles qui donnent des devoirs et des leçons, il est fait mention de ces derniers dans le projet éducatif de l'école (20 %), dans le plan de réussite de l'école (29 %), dans le code de vie de l'école (55 %), dans l'agenda scolaire (70 %), dans des feuillets d'information ou sur le site Web de l'école (9 %). Le faible nombre d'écoles où la question des devoirs est mentionnée dans le projet éducatif permet de penser que ce sujet fait peu l'objet de réflexion collective de l'équipe-école. En outre, quand la question des devoirs apparaît dans le plan de réussite, c'est souvent sous la forme d'un objectif lié au développement de services d'aide aux devoirs (30 %). Seulement 12 % des écoles se sont donné un objectif de réflexion d'équipe concernant les devoirs dans leur plan de réussite.

Par ailleurs, peu d'écoles primaires ont formalisé leurs pratiques dans un document particulier, par exemple une politique sur les devoirs. Les résultats de l'enquête réalisée par le Conseil montrent que, dans les 437 écoles qui donnent des devoirs, seulement 15 % se sont dotées d'une politique. Parmi celles qui n'en ont pas, plus de la moitié (54 %) sont d'avis que les devoirs ne posent pas de problème dans leur milieu et le tiers estiment qu'une telle politique ne constitue pas une priorité dans leur milieu. Plusieurs (28 %) estiment pour leur part que les devoirs relèvent de la responsabilité exclusive du personnel enseignant. Malgré tout, environ le tiers des écoles qui n'en ont pas mentionnent qu'une politique présenterait un intérêt pour leur milieu, mais que le temps manque pour la concevoir. Soulignons de plus que, dans son enquête auprès des parents membres du comité de parents des commissions scolaires, la Fédération des comités de parents du Québec (à paraître) conclut que près de 65 % de ceux-ci sont favorables à une politique d'école en matière de devoirs.

Au Canada, une enquête auprès de 2 071 directions d'écoles primaires et secondaires révèle que 59 % d'entre elles se sont dotées d'une politique écrite sur les devoirs à la maison (Cattonar et autres, 2007). Les politiques sont plus fréquentes dans les écoles primaires de l'Ontario et des provinces maritimes que dans celles des autres provinces. Le Québec est l'endroit où les directions d'écoles primaires déclarent le moins souvent l'existence d'une politique sur les devoirs (tableau 7)[33].

TABLEAU 7 Proportion de directrices ou de directeurs d'une école primaire qui déclarent que leur école s'est dotée d'une politique écrite sur les devoirs à la maison

RÉGION OU PROVINCE	%
Québec	37,0
Territoires	45,5
Prairies	53,3
Colombie-Britannique	54,2
Atlantique	67,4
Ontario	76,9
Ensemble du Canada	58,7

Source : Cattonar et autres, 2007.

33. Dans l'enquête canadienne, la proportion d'écoles québécoises qui déclarent avoir une politique est toutefois le double de celle qui apparaît dans l'enquête du Conseil supérieur de l'éducation. Le concept de « politique » ne recouvre vraisemblablement pas la même réalité dans les deux études.

DES ÉLÉMENTS DE CONTENU DES POLITIQUES EN MATIÈRE DE DEVOIRS DE CERTAINES ÉCOLES QUÉBÉCOISES

Le Conseil a examiné la politique des devoirs que certaines écoles primaires lui ont transmise. Les principaux éléments qu'on y trouve ont trait à l'origine de la politique, au but et aux objectifs, aux fondements, aux principes, aux règles et aux procédures ainsi qu'aux rôles et aux responsabilités des acteurs (école, enseignants, élèves et parents).

Dans tous les cas soumis au Conseil, la politique émane d'une réflexion menée au sein de l'équipe-école. Dans certains cas, cette réflexion est suivie d'une plus large consultation auprès d'autres acteurs, tels que le conseil d'établissement et le comité de parents (école privée). La mise en place des politiques sur les devoirs dans les écoles sert à mieux encadrer les pratiques en la matière, en établissant des balises permettant d'harmoniser et d'uniformiser les façons de faire au sein des établissements.

Les politiques précisent souvent la définition qu'elles retiennent des devoirs et les formes qu'ils prennent. Parmi les principes généraux qu'elles énoncent, on compte les suivants : les devoirs font partie intégrante du processus d'apprentissage; ils complètent les apprentissages effectués en classe; ils comprennent divers types d'activités adaptées à l'âge, à l'évolution et aux besoins des élèves; ils doivent être signifiants et planifiés, et répondre à des attentes clairement définies; ils ne doivent pas servir à punir ni à « occuper » l'élève; ils doivent faire l'objet d'une rétroaction rapide de la part de l'enseignante et de l'enseignant.

Toutes les politiques qui traitent de la fréquence et de la durée des devoirs stipulent que ceux-ci sont donnés sur une base régulière. Malgré des variations entre les écoles, la plupart suggèrent 30 minutes par soir pour le 1er cycle, de 40 à 45 pour le 2e cycle et de 45 à 60 pour le 3e cycle.

Plusieurs politiques définissent de façon très détaillée les rôles et les responsabilités des acteurs, principalement la direction d'école, les enseignants, les élèves et les parents. Enfin, certaines politiques traitent de procédures particulières liées aux devoirs, par exemple le recours aux devoirs en cas d'absence prolongée de l'élève ou la révision de la politique elle-même.

3.2.2 LES ÉLÉMENTS DE CONTENU DE POLITIQUES RÉGIONALES OU NATIONALES EN MATIÈRE DE DEVOIRS ICI ET AILLEURS

Le Conseil s'est aussi intéressé aux politiques sur les devoirs adoptées ici et ailleurs par des instances autres que des écoles primaires. Ces politiques régionales ou nationales proposent divers éléments qui pourraient être traités dans les orientations des écoles en matière de devoirs.

LA POLITIQUE DE LA COMMISSION SCOLAIRE ENGLISH-MONTRÉAL

Rares sont les commissions scolaires québécoises qui se sont dotées d'une politique sur les devoirs. La Commission scolaire English-Montréal (CSEM) fait figure d'exception. Sa politique des devoirs apparaît sur son site Internet.

La politique de la CSEM (2002) offre un cadre de référence pour l'élaboration de la politique des devoirs de chaque école. Elle cherche de plus à assurer que, dans les écoles de la CSEM, les devoirs correspondent aux orientations du Programme de formation de l'école québécoise. La politique s'applique à toutes les écoles primaires et secondaires de la CSEM.

La politique définit les devoirs comme étant « des activités d'apprentissage significatives reliées au programme de l'école et qui sont assignées aux élèves et complétées en dehors des heures de classe ». Elle les considère comme le prolongement de l'enseignement en classe et une partie importante de l'expérience d'apprentissage de l'élève qui doit avoir pour objet le développement des compétences. Les devoirs doivent être significatifs pour l'élève, viser des objectifs pédagogiques spécifiques et être adaptés à son niveau de développement et à ses besoins spécifiques. Ils doivent renforcer l'apprentissage de l'élève et rehausser le rendement scolaire, donner l'occasion de développer le sens des responsabilités de l'élève, et favoriser la discipline intellectuelle et les habiletés d'apprentissage tout au long de la vie.

La politique distingue quatre catégories de devoirs, semblables à celles repérées dans les écrits scientifiques (voir partie 1) : les devoirs de pratique, qui renforcent les habiletés ou les connaissances nouvellement acquises; les devoirs de préparation, qui aident les élèves à se préparer à l'apprentissage qui aura lieu en classe; les devoirs de suivi, qui requièrent que les élèves appliquent les connaissances acquises dans un nouveau contexte et qui offrent des occasions stimulantes de recherche et d'enrichissement; les devoirs créatifs, qui encouragent les élèves à développer leurs propres idées liées à un sujet donné et qui soulignent l'initiative et l'apprentissage créateurs (CSEM, 2002).

La politique de la CSEM précise par ailleurs qu'il revient à la direction de chaque école d'établir une politique en matière de devoirs à l'école, après consultation avec les enseignantes et les enseignants, et de prendre les mesures nécessaires pour s'assurer que le personnel enseignant, les élèves et les parents soient mis au courant de la politique au début de chaque année scolaire. La direction doit aussi assurer le respect de sa politique.

LES ÉLÉMENTS DE CONTENU DE POLITIQUES SUR LES DEVOIRS DANS DES SYSTÈMES SCOLAIRES HORS QUÉBEC

Si les pratiques de devoirs sont rarement formalisées au Québec, il en va autrement dans certains autres systèmes scolaires. Le Conseil a choisi d'examiner le cas du Royaume-Uni, de l'Australie, de la Colombie-Britannique et de l'Ontario[34]. Des politiques nationales, régionales ou propres à des commissions scolaires, ou d'autres types d'encadrement (cadre de référence, orientations, etc.) en matière de devoirs, y ont été adoptés, et nous nous sommes intéressés aux éléments qui y figurent. Nous traitons toutefois d'abord brièvement du cas de la France, où les devoirs sont officiellement interdits, mais où bien des enseignants en donnent tout de même.

Un mot sur la France

La France se trouve dans une situation pour le moins paradoxale. En effet, les devoirs écrits[35] à terminer après la classe sont interdits au primaire depuis 1956. L'interdiction fait suite au constat d'excès du travail écrit exigé des élèves et a pour objet d'épargner l'enfant de moins de 11 ans d'une journée de travail trop longue (circulaire 29/12/1956 citée dans Glasman et Besson, 2004, p. 17). L'interdiction a été réitérée en 1994 par le ministère de l'Éducation nationale pour des raisons liées à l'équité :

> Les disparités considérables entre les conditions de logement et d'encadrement familial d'une part, mais aussi la prise de conscience de la longueur de la journée de l'écolier d'autre part, ont conduit le ministre de l'Éducation nationale à réitérer cette interdiction, la plus récente étant la circulaire n° 94-226 du 6 septembre 1994 [...] » (France, 2001, p. 21.)

Pourtant, Glasman et Besson notent que « 80 à 90 % des écoles ignorent les textes officiels » (2004, p. 17). De plus, alors que l'État interdit la pratique des devoirs, il manifeste néanmoins une préoccupation pour l'équité dans le travail hors classe et soutient financièrement des mesures d'accompagnement scolaire (dont le soutien aux devoirs). Dans un tel contexte, on peut penser qu'il est difficile autant pour le personnel enseignant de se concerter à propos d'une pratique par ailleurs interdite que pour les écoles de se doter d'une politique sur les devoirs.

---

34. Le choix repose essentiellement sur l'existence de politiques sur les devoirs dans ces États ou territoires ainsi que sur la disponibilité de la documentation sur les sites Internet des différentes instances des systèmes éducatifs. Toutes les politiques examinées sont donc celles qui sont mises en ligne dans les différents États et territoires.

35. Les leçons sont toutefois permises. On entend par *leçons* « le travail oral, les poésies ou leçons à apprendre, le travail de mémorisation pouvant compter une phrase écrite, une liste de mots, des lectures, des recherches documentaires » (France, 2001).

Le Royaume-Uni

Au cours des vingt dernières années, différents travaux par des instances gouvernementales ont incité les écoles à se doter de lignes directrices en matière de devoirs.

En 1990, le Scottish Education Department a financé une analyse des écrits scientifiques sur les devoirs et a effectué une recherche auprès de treize écoles. Dans la foulée de ces travaux, des principes devant guider les écoles dans l'adoption d'une politique des devoirs ont été énoncés ainsi que des principes relatifs aux devoirs eux-mêmes, à leur nature, à leur gestion par l'enseignante ou l'enseignant et à la rétroaction qu'ils commandent. Chaque école a été invitée à se doter d'une politique sur les devoirs qui devait faire l'objet d'une concertation avec les élèves, les parents et le personnel enseignant. Quant aux principes relatifs aux devoirs comme tels qui pouvaient être inclus dans une politique de l'école, ils ont proposé les suivants :

- Les devoirs visent vraiment les objectifs qu'on leur attribue;
- Les devoirs sont conçus en tenant compte des connaissances scientifiques sur les manières d'apprendre des enfants;
- Les devoirs sont variés;
- Les devoirs sont une entreprise de collaboration, l'élève participant à la conception des devoirs;
- Les devoirs favorisent le sens des responsabilités de l'élève;
- Le travail autonome entrepris par l'élève est reconnu et récompensé;
- Des devoirs sont assignés seulement s'ils sont utiles et cohérents avec les objectifs poursuivis;
- Des devoirs sont assignés seulement s'ils sont utilisés en classe ou s'ils sont l'objet de rétroaction de la part de l'enseignant ou des élèves (MacBeath et Turner, 1990).

En 1998, la Grande-Bretagne adoptait des orientations nationales stipulant que la politique des écoles sur les devoirs doit comporter les éléments suivants :

- Le but des devoirs;
- Les responsabilités des enseignants, des parents et des élèves en matière de devoirs;
- La gradation des types et de la quantité de devoirs selon les niveaux;
- La fréquence des devoirs;
- Le temps que les élèves doivent consacrer à la réalisation des devoirs (Hallam, 2004).

D'autres documents gouvernementaux ont également pu influencer les écoles. Ainsi, le rapport de l'Inspection de l'éducation du Pays de Galles (Estyn, 2004) tente de faire la lumière sur les bénéfices des devoirs à partir de la littérature scientifique mais aussi d'observations réalisées en milieu scolaire. Le rapport formule des recommandations portant sur les objectifs des devoirs, sur les qualités d'une bonne politique locale en la matière ainsi que sur les principales caractéristiques des « bonnes pratiques ». Le rapport insiste aussi pour que les devoirs demeurent la responsabilité des écoles.

Autre exemple, en Angleterre, le guide à l'intention des parents (Department of Education and Skills, 2004) vise à outiller les parents pour qu'ils puissent aider leur enfant à mieux tirer parti des devoirs. Le guide traite de l'importance des devoirs, des bonnes pratiques à cet égard, de l'information que les parents devraient trouver dans la politique sur les devoirs d'une école ainsi que du suivi parental de ceux-ci.

L'Australie

Le gouvernement australien recommande l'élaboration d'une politique sur les devoirs dans chaque école, estimant que cette question doit être traitée à l'intérieur des stratégies de promotion du lien famille-école. Par ailleurs, certains États ou territoires ont défini des orientations en matière de devoirs destinées aux écoles primaires et secondaires, en s'appuyant sur les résultats de la recherche scientifique. Des éléments tels que les objectifs des devoirs et les responsabilités de l'élève, de l'enseignant et du parent face aux devoirs devraient, selon ces orientations, faire partie d'une politique de l'école sur les devoirs.

La plupart des politiques des écoles australiennes sur les devoirs font référence à la *Homework Grid* produite par un ancien directeur d'école australien, Ian Lillico (2004)[36]. Cette grille permet de prendre en considération toutes les activités des enfants en dehors de l'école (devoirs, tâches domestiques, activités sportives, lectures, jeux, sorties en famille, etc.), pour aider à trouver un équilibre entre elles. Elle pourrait, selon certains auteurs, permettre de sortir du débat pour ou contre les devoirs qui a cours en Australie et où les tenants de l'abolition des devoirs invoquent le temps indu que les devoirs accaparent au détriment du temps personnel et familial de l'enfant.

La Colombie-Britannique et l'Ontario

En Colombie-Britannique, plusieurs conseils scolaires (*School Districts*) ont des politiques en matière de devoirs. En général, elles présentent des orientations concernant les objectifs des devoirs ainsi que des lignes directrices pour l'élaboration de politiques locales et pour les pratiques elles-mêmes. La plupart insistent sur l'importance de consulter les acteurs locaux quand les écoles élaborent leur politique. Dans l'une des politiques (Conseil scolaire d'Abbotsford), les orientations fournissent des points de repère concernant les devoirs, mais il est précisé que le plan individuel d'éducation et les besoins particuliers des élèves ont préséance sur les orientations proposées.

En Ontario, plusieurs documents du ministère de l'Éducation abordent la question des devoirs, indiquant l'importance de cette pratique dans le système éducatif. Ainsi, la remise des travaux et des devoirs compte parmi les dix compétences à développer par les élèves, lesquelles sont évaluées dans le bulletin. Il semble que les devoirs concernent tous les élèves, « quelle que soit leur place dans le continuum scolaire » (Secrétariat de la littératie et de la numératie, 2007, p. 40). Leur importance est telle que les données sur les devoirs, notamment le taux d'achèvement des devoirs, figurent parmi les indicateurs que les organes ministériels tels que la Commission d'amélioration de l'éducation (2000) et l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (2005) recommandent aux écoles et aux conseils scolaires d'utiliser pour appuyer le processus de planification de l'amélioration des écoles.

Différentes mesures et stratégies ont été mises en place par le ministère de l'Éducation de l'Ontario pour promouvoir et encadrer les devoirs. Elles concernent, notamment, l'adoption de politiques sur les devoirs dans les écoles, les pratiques des enseignantes et des enseignants en matière de devoirs et la participation parentale. Ainsi, un leader efficace en enseignement devrait établir une politique claire concernant les devoirs, selon le projet *Diriger la réussite des élèves : notre ligne directrice*, mené par le Secrétariat de la littératie et de la numératie du ministère de l'Éducation (Leithwood, 2008). D'autre part, dans le manuel *Planification de l'amélioration des écoles*, la Commission d'amélioration de l'éducation (2000) insiste sur l'importance de la concertation du personnel scolaire et de la consultation des parents. Dans le modèle proposé, l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique en matière de devoirs est un moyen suggéré pour aider les parents à favoriser l'apprentissage de leur enfant. Les étapes de mise en œuvre d'une politique des devoirs y sont présentées[37]. Une autre stratégie proposée par le ministère de l'Éducation (2004b) concerne les devoirs interactifs, que nous avons abordés précédemment et qui cherchent à stimuler la responsabilisation et l'engagement des élèves vis-à-vis de leur propre apprentissage tout en engageant la famille dans les devoirs. Il existe également une politique ministérielle pour les travaux non remis et une politique concernant les devoirs pour les élèves suspendus. Plusieurs mesures concernant l'aide aux devoirs ont aussi été mises en place dans une perspective d'égalité des chances.

Au palier intermédiaire, 24 conseils scolaires (*District School Boards*) sur un total de 103 ont adopté une politique sur les devoirs. Les principaux éléments qui se dégagent de ces politiques ressemblent très sensiblement à ceux qui ont été mis en évidence dans l'analyse des politiques d'autres systèmes scolaires. Notons que les politiques des conseils scolaires sur les devoirs mentionnent souvent que ceux-ci doivent être cohérents avec le Programme d'études de l'Ontario.

36. Voir la grille à l'annexe 3.

37. Voir le document à l'annexe 4.

CE QUE LE CONSEIL RETIENT

- Seule une minorité d'écoles primaires a mené une réflexion qui a entraîné de nouvelles pratiques en matière de devoirs au Québec.
- Parmi les écoles qui disent avoir des nouvelles pratiques, certaines se sont directement interrogées sur les devoirs, d'autres sont venues à y réfléchir à la suite de discussions plus vastes sur la pédagogie. Les nouvelles pratiques en matière de devoirs se limitent toutefois souvent à l'organisation de services d'aide aux devoirs.
- Qu'elles découlent d'une vaste réflexion sur les devoirs ou d'une modification de l'offre de services d'aide aux devoirs, les nouvelles pratiques sur les devoirs ont eu, de l'avis des intervenants, des effets positifs : meilleure cohérence des interventions pédagogiques, augmentation de l'autonomie des élèves, de leur motivation, de leur plaisir à fréquenter l'école...
- Une démarche de réflexion sur les devoirs n'est pas toujours facile : comme toute démarche collective, elle requiert du temps, et il faut arriver à mobiliser les parties concernées malgré la présence d'opinions parfois divergentes sur les devoirs.
- La mise en place de mesures d'aide aux devoirs constitue un important défi de gestion pour les écoles. La concertation est ici encore une clé du succès de même que la stabilité qui la rend possible. Or plusieurs écoles sont aux prises avec un « roulement » important tant du personnel enseignant que des intervenants de l'aide aux devoirs. Le recours à une personne qui coordonne le service d'aide aux devoirs et qui offre du soutien tant logistique que pédagogique aux intervenants peut faire contrepoids et aider à la continuité et à la stabilité du service.
- Au Québec, les nouvelles pratiques en matière de devoirs, comme les anciennes, sont rarement formalisées dans un document officiel de l'école. Seulement une minorité d'écoles primaires se sont dotées d'une politique des devoirs permettant d'assurer la pérennité des orientations retenues.
- Les politiques d'écoles au Québec ainsi que les politiques ou les orientations nationales ou régionales adoptées par certains systèmes scolaires hors Québec traitent en général des éléments suivants :
  - > Le but des devoirs;
  - > Les responsabilités des directions, du personnel enseignant, des parents et des élèves en matière de devoirs;
  - > Les éléments de planification et de gestion des devoirs;
  - > La gradation des types et de la quantité des devoirs selon les niveaux;
  - > La fréquence des devoirs;
  - > Le temps que les élèves doivent consacrer à la réalisation des devoirs[38];
  - > Les mesures pour motiver les élèves;
  - > Les modes de correction et de rétroaction;
  - > Les mesures de soutien permettant à tous les élèves de recevoir l'aide appropriée dans leurs devoirs[39];
  - > Les stratégies de diffusion des orientations sur les devoirs et les stratégies de communication avec les parents;
  - > La mise à jour annuelle des orientations ou du cadre de référence sur les devoirs.
- En ce qui concerne le processus d'élaboration d'une politique ou d'orientations en matière de devoirs, les expériences ici et ailleurs nous amènent à relever l'importance de :
  - > La consultation et la concertation entre les directions d'école, les enseignants, les parents, les élèves et les organismes communautaires;
  - > La clarification des rôles des diverses parties prenantes à l'ensemble du processus.

38. L'évaluation de ce temps doit se faire en conservant une préoccupation d'assurer un équilibre entre le temps consacré aux devoirs et le temps réservé aux autres activités familiales et personnelles, comme le préconise Lillico, en Australie.

39. Les orientations régionales ou nationales consultées sur les devoirs font rarement mention de cet élément, qui nous apparaît pourtant essentiel dans une perspective d'équité entre les élèves.

PARTIE 4

ORIENTATIONS ET RECOMMANDATIONS

Dans les parties précédentes de cet avis, nous avons vu que beaucoup de parents et d'enseignantes et d'enseignants tiennent aux devoirs et croient à leur influence positive sur la réussite éducative. Plusieurs y voient aussi un moyen de concrétiser l'engagement parental dans le suivi scolaire de l'enfant, engagement qui, on le sait, peut favoriser la réussite.

Toutefois, nous avons vu aussi que les recherches ne démontrent pas de lien entre les devoirs et les résultats scolaires au primaire, et que l'influence des devoirs sur le développement de bonnes méthodes de travail est peu documentée. Nous savons également que la réalisation des devoirs pose des défis à de nombreux parents qui n'ont pas le temps d'aider leur enfant dans ses devoirs ou qui ne se sentent pas compétents pour le faire.

Doit-on alors donner des devoirs au primaire? Après avoir examiné les écrits scientifiques et les pratiques, le Conseil conclut qu'il n'y a pas de réponse unique à cette question, pas plus que, le cas échéant, à celle du type de devoirs à privilégier. Ces questions doivent faire l'objet d'une réflexion collective où la pertinence pédagogique des devoirs est examinée en tenant compte du contexte particulier des familles et des élèves desservis par l'école. C'est là la première orientation proposée par le Conseil, qui précise également l'objet et le processus de la réflexion suggérée.

La deuxième orientation a trait aux mesures d'accompagnement des élèves et de leur famille. Communément appelées « aide aux devoirs », ces mesures débordent pourtant de l'aide directe à la réalisation des devoirs pour les élèves qui n'ont pas le soutien nécessaire à la maison. Elles vont des activités de soutien à la lecture aux ateliers pour développer l'estime de soi, en passant par l'aide pour le développement des méthodes de travail; elles peuvent viser élèves, parents ou intervenants et elles peuvent être mises en place par les écoles qui donnent ou qui ne donnent pas de devoirs écrits « traditionnels ».

Enfin, dans sa troisième et dernière orientation, le Conseil propose de faire de l'accompagnement et de l'aide aux devoirs une occasion de meilleure collaboration entre l'école, la famille et la communauté. Des moyens pour renforcer le partenariat entre les parents, les enseignantes et les enseignants de même que les intervenantes et les intervenants qui offrent de l'accompagnement scolaire sont énoncés.

Les trois orientations de l'avis sont donc les suivantes :

1. Mener localement une réflexion collective sur les devoirs.
2. Assurer l'équité et la cohérence dans les mesures d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs.
3. Faire de l'accompagnement scolaire et de l'aide aux devoirs une occasion de meilleure collaboration école-famille-communauté.

Nous aborderons successivement chacune des orientations et les recommandations qui s'y rattachent.

4.1 ORIENTATION 1 – MENER LOCALEMENT UNE RÉFLEXION COLLECTIVE SUR LES DEVOIRS

Le Conseil constate que les devoirs sont souvent donnés par habitude ou par conviction. Leur pertinence et les modalités de leur assignation donnent rarement lieu à un examen. Or le Conseil estime que les devoirs doivent être l'objet d'une réflexion qui servira de fondement aux décisions prises en classe et dans l'école. Il plaide pour une démarche locale concertée entre l'école et ses partenaires.

Dans les pages qui suivent, le Conseil suggère les questions de départ d'une réflexion sur les devoirs et les principes qui devraient la guider. Il aborde ensuite les paramètres du processus de réflexion proposé aux écoles (comment mener la réflexion?) et les éléments relatifs au contenu qui devraient être pris en compte. Il propose également une façon d'assurer la pérennité des orientations découlant de la réflexion des écoles. Enfin, le Conseil précise les moyens à mettre en œuvre pour soutenir les écoles dans leur réflexion sur les devoirs.

4.1.1 BASER LA RÉFLEXION SUR DES PRINCIPES DE PERTINENCE, DE COHÉRENCE ET D'ÉQUITÉ

Le devoir est un outil pédagogique parmi d'autres. En tant qu'outil, il y a lieu de s'interroger sur ses objectifs et sur son utilité : quels objectifs pédagogiques poursuit-on avec tel type de devoirs? D'autres moyens sont-ils plus efficaces pour atteindre les objectifs? C'est donc de la pertinence des devoirs qu'il est question. Legendre définit la pertinence comme étant le « degré de lien significatif entre les résultats obtenus et les besoins à satisfaire [...] » (2005, p. 1035).

L'enseignante et l'enseignant est la personne la plus qualifiée pour déterminer la pertinence pédagogique de tel type de devoirs dans un contexte donné. Le Conseil n'a donc pas l'intention de tenter de distinguer dans l'absolu les devoirs pertinents et les devoirs non pertinents. Il invite toutefois les enseignants et les équipes-écoles à réfléchir aux devoirs en ayant d'abord à l'esprit leur pertinence.

Comme les devoirs sont un outil parmi d'autres, la réflexion à leur sujet doit aussi prendre en considération leur cohérence avec les autres moyens utilisés par l'enseignant, avec les objectifs et les moyens pédagogiques utilisés dans l'école, avec le projet éducatif et avec le Programme de formation de l'école québécoise. La cohérence concerne aussi les mesures d'aide aux devoirs qui doivent également être l'objet de réflexions.

Par ailleurs, la question de la pertinence des devoirs doit être considérée « en contexte ». Une réflexion sur les devoirs devrait donc s'intéresser à leur pertinence compte tenu des caractéristiques individuelles, familiales et sociales des élèves concernés : les devoirs permettent-ils d'atteindre leurs objectifs avec les élèves concernés? Tenir compte du contexte renvoie à des préoccupations pour l'équité entre les élèves.

Selon Levin et tel que nous l'avons évoqué précédemment, « l'équité suggère [...] que les différences sur le plan des résultats ne doivent pas être attribuables aux différences entre les individus sur le plan de la santé, du revenu ou du statut social, par exemple » (2003, p. 5, traduction libre). Traiter équitablement ne signifie pas traiter de manière identique; il faut tenir compte des inégalités existant *a priori* et s'employer à les réduire. En 2002, le Conseil précisait ainsi la notion d'équité : « L'équité découle des valeurs d'accessibilité et d'égalité, mais elle va plus loin, [...] [notamment parce qu'elle] implique aussi qu'il faut viser la réalisation du plein potentiel de chaque personne dans sa diversité. » (CSE, 2002, p. 6.)

Comme nous l'avons vu, de nombreux facteurs affectent la capacité de l'élève de tirer profit des devoirs : des facteurs relatifs à l'élève lui-même, comme son âge, sa compréhension de la tâche, son niveau de compétence, sa motivation, ses préférences; des facteurs qui concernent l'environnement dans lequel les devoirs sont réalisés, comme le lieu physique où l'élève fait ses devoirs, ou le matériel à sa disposition; et des facteurs qui concernent le soutien auquel il a accès et la qualité de ce soutien.

Favoriser l'équité dans les devoirs signifie tenir compte de ces facteurs et s'assurer que les élèves bénéficient de conditions qui leur permettent de tirer profit des devoirs. Par exemple, il faut s'assurer que l'élève possède les compétences pour faire ses devoirs de manière autonome, que le soutien parental soit approprié pour l'accompagner ou que l'accès à un service d'aide aux devoirs soit adéquat pour répondre à ses besoins. Si l'on ne tient pas compte de ces facteurs, on risque de creuser l'écart entre les élèves qui bénéficient de conditions favorables à la réalisation des devoirs et ceux qui n'en bénéficient pas. Dans une optique d'équité, les devoirs peuvent constituer une occasion d'user de pratiques déjà défendues par le Conseil, à savoir la différenciation pédagogique et l'adaptation des activités d'apprentissage aux besoins et aux capacités des élèves.

Les trois grands principes qui, selon le Conseil, doivent être au cœur de la réflexion sur les devoirs sont donc :

- La pertinence de donner ou de ne pas donner de devoirs et, le cas échéant, la pertinence du type de devoirs donnés;
- La cohérence d'ensemble entre les moyens pédagogiques (utilisés dans l'école et utilisés par chaque enseignante ou enseignant, y compris les devoirs) et les types d'aide offerte en dehors de la classe;
- L'équité entre les élèves face aux devoirs, pour que chacun puisse en tirer profit.

Bref, la décision concernant les devoirs doit procéder d'une intention pédagogique claire, cohérente et adaptée au contexte, une intention pédagogiquement et socialement pertinente.

4.1.2 MENER LOCALEMENT UNE RÉFLEXION COLLECTIVE

La préoccupation du Conseil pour une réflexion animée par des principes de pertinence, de cohérence et d'équité nous conduit à préconiser une démarche à l'échelle de l'école plutôt qu'à l'échelle régionale ou nationale. Même si les décisions de nature pédagogique concernant les devoirs relèvent ultimement de l'enseignante ou de l'enseignant, une réflexion sur les devoirs doit être menée collectivement par l'équipe-école, en collaboration avec ses partenaires.

FAIRE DES CHOIX AU REGARD DES DEVOIRS : UNE RÉFLEXION ET DES DÉCISIONS LOCALES

Le Conseil s'est plusieurs fois prononcé en faveur de la décentralisation des pouvoirs en matière d'éducation, estimant que les acteurs locaux sont les mieux placés pour assurer une réponse appropriée aux besoins des élèves et de leur famille. Le Conseil privilégie donc une réflexion sur les devoirs à l'échelle de chaque école primaire. Il croit que la réflexion, pour réellement prendre en compte le principe de l'équité, doit être ancrée dans les milieux de vie. Comment en effet s'assurer que les élèves bénéficient de conditions qui leur permettent de tirer profit des devoirs sinon qu'à partir de la connaissance de leurs caractéristiques sociales et familiales? De la même façon, si la pertinence des devoirs doit être évaluée « en contexte », il faut que la réflexion se déroule le plus près possible du dit contexte.

Nous avons vu en outre que le Conseil appelle à une articulation cohérente entre d'une part les devoirs ou les moyens alternatifs de renforcement des apprentissages retenus par l'enseignante ou l'enseignant et, d'autre part, sa stratégie pédagogique d'ensemble. Il appelle aussi à la cohérence en matière de devoirs entre les enseignants d'une même équipe-école. Pour assurer ces différentes formes de cohérence, la réflexion sur les devoirs a, encore une fois, intérêt à être menée à l'échelle locale.

Ayant établi que la réflexion et les décisions sur les devoirs concernent au premier chef le palier local, c'est-à-dire l'école, le Conseil n'en reconnaît pas moins la nécessaire contribution des paliers national (le MELS) et régionaux (les commissions scolaires). Il estime que ces deux paliers peuvent, et doivent, soutenir les écoles dans leur réflexion en mettant différents moyens à leur disposition et, dans le cas du MELS, en continuant d'encadrer et de financer les mesures d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs.

UNE RÉFLEXION COLLECTIVE FAVORISANT LA COHÉRENCE

La question des devoirs concerne l'enseignant et l'équipe-école, les parents, les élèves et la communauté. Elle doit donc être débattue au cours d'une réflexion qui engage tous ces acteurs et qui assure une bonne cohérence institutionnelle.

Une telle démarche collective n'enlève rien au fait que chaque enseignante ou enseignant demeure l'ultime responsable des décisions pédagogiques concernant sa classe, comme nous le réitérerons plus loin. Les écarts importants de pratiques entre les enseignants d'une même école peuvent toutefois soulever des questionnements et il est pertinent de tenter de les réduire :

> Lorsque tous les enseignants donnent « une dose acceptable » de devoirs, la cohérence semble exister. Si l'un d'eux en donne beaucoup plus que les autres ou, au contraire, beaucoup moins, voire pas du tout, alors les parents s'interrogent légitimement sur les qualités professionnelles relatives des maîtres. [...] Si l'on tient à ce que chaque école ou chaque établissement ait une « bonne image », il convient donc d'améliorer cette cohérence, notamment en agissant sur ce qui est le plus « visible » : les devoirs. (Simonato, 2007, p. 54-55.)

Les enseignants peuvent trouver avantage à s'appuyer sur la cohérence institutionnelle pour expliquer leur pratique des devoirs aux parents. Ceux-ci expriment d'ailleurs, selon certains auteurs, des préoccupations concernant l'harmonisation des pratiques en matière de devoirs (Bryan et Burstein, 2004). Le Conseil de la famille et de l'enfance, lors d'une rencontre au moment de l'élaboration de cet avis, mentionnait également le besoin des parents d'une certaine cohérence entre les enseignants en ce qui concerne la fréquence et la quantité de devoirs. Cette cohérence faciliterait la gestion des devoirs par les parents.

La cohérence institutionnelle signifie toutefois bien plus que l'harmonisation des pratiques relatives à la fréquence ou à la quantité de devoirs. Elle prend forme dans une analyse partagée concernant la finalité des devoirs, les motifs d'en donner ou de ne pas en donner, les autres moyens utilisés pour consolider les apprentissages, les types de devoirs à privilégier dans telles circonstances avec tels élèves, les attentes réciproques du personnel enseignant et des parents, etc. Une réflexion collective sur les devoirs permet aussi de décider quelles mesures d'aide aux élèves, à leurs parents ou aux autres aidants seront mises en place pour que tous tirent profit des devoirs ou des façons alternatives de renforcer les apprentissages et quelles ressources financières et organisationnelles seront nécessaires à cette fin.

Selon le Conseil supérieur de l'éducation, la direction de chaque école doit assurer le leadership de la réflexion sur les devoirs. Les enseignantes et les enseignants sont évidemment concernés au premier chef, et leur engagement dans la réflexion est primordial. Les élèves et leur famille doivent également être parties prenantes à la réflexion sur les devoirs. Comme cette réflexion doit prendre en compte le contexte de vie des familles, la capacité de celles-ci à soutenir les devoirs et leurs besoins d'aide à ce chapitre, cela suppose de les consulter sur ces sujets. Certains systèmes scolaires hors Québec qui se sont dotés d'orientations en matière de devoirs soulignent d'ailleurs l'importance d'associer les parents à la réflexion et aux décisions concernant les devoirs.

Dans un avis antérieur, le Conseil insistait sur l'importance de reconnaître le service de garde en milieu scolaire comme un partenaire majeur de la communauté éducative entourant l'enfant (CSE, 2006b). Une telle reconnaissance doit passer par l'implication du personnel du service de garde dans les discussions sur les devoirs, notamment pour les aspects qui concernent les mesures d'accompagnement scolaire offertes après la classe. Il en va de même pour les autres membres du personnel non enseignant de l'équipe-école (orthophoniste, psychologue, éducateur spécialisé, etc.) ainsi que pour les organismes communautaires. On consultera ceux-ci en particulier pour mieux connaître les besoins des familles du milieu – pensons par exemple à l'expertise particulière de certains organismes auprès des familles immigrantes ou auprès des familles défavorisées – ou pour faire le portrait des ressources qui font déjà de l'accompagnement et de l'aide aux devoirs dans le milieu. On les associera aux décisions concernant l'organisation des services d'aide dans l'école. Les organismes communautaires sont l'un des maillons qui permettront de faire de l'école la véritable communauté éducative évoquée par le Conseil dans des avis précédents. Rappelons que le Conseil entend par là « une école qui mobilise tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante, et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission » (CSE, 1998, p. 5). Une telle école « s'enracine dans *une vision commune* qui met en jeu quelques valeurs partagées » (1998, p. 15). Tout récemment, le Conseil soulignait qu'il revient aux acteurs du réseau de l'éducation d'exercer un leadership dans leur communauté et leur région, « afin de proposer une vision des objectifs éducatifs et des moyens pour les atteindre et partager celle-ci » (CSE, 2009a, p. 78).

Divers moments et modalités peuvent être choisis pour assurer la participation des partenaires à la réflexion et aux décisions sur les devoirs. Dans certains cas, les enseignants voudront réfléchir d'abord entre eux aux aspects pédagogiques des devoirs avant d'élargir la discussion à d'autres acteurs. Ils démarreront la réflexion par un échange en équipe-cycle, ou ils préféreront confier un mandat de « débroussaillage » au comité pédagogique[40] ou procéder d'une autre façon. Dans d'autres cas, la consultation des parents agira comme déclencheur du processus de réflexion et pourra prendre différentes formes : rencontre de parents, sondage, discussions avec le conseil d'établissement, etc. Dans d'autres cas encore, la direction mettra sur pied un comité de réflexion composé de représentants de toutes les parties concernées par les devoirs. Peu importe la façon de mener la réflexion, l'important est d'y associer chacun des partenaires et d'informer tout le monde des orientations retenues au terme du processus. Le Conseil propose, comme nous le verrons plus loin, que les décisions en matière de devoirs soient inscrites dans un document officiel de l'école, notamment pour permettre à tous les parents d'en être informés.

UNE DÉCISION PÉDAGOGIQUE APPARTENANT À CHAQUE ENSEIGNANTE ET ENSEIGNANT TOUT EN ÉTANT COHÉRENTE AVEC LES ORIENTATIONS DE L'ÉCOLE

En dépit de la nécessité d'une démarche collective de réflexion sur les devoirs, le Conseil estime que les enseignantes et les enseignants sont les principaux responsables de la gestion pédagogique des devoirs et qu'il faut préserver leur autonomie professionnelle en la matière. La décision de donner ou non des devoirs ou la décision de donner tel ou tel type de devoirs revient à l'enseignante et à l'enseignant. D'ailleurs, le Programme de formation de l'école québécoise reconnaît la responsabilité de ceux-ci concernant le choix des outils pédagogiques (dont les devoirs) et des méthodes d'enseignement. Le programme de formation lui laisse le choix des approches pédagogiques « selon les situations, la nature des apprentissages ou les caractéristiques des élèves » (MELS, 2005, p. 8).

Cela étant dit, l'autonomie professionnelle s'exerce dans les limites fixées par la Loi sur l'instruction publique, qui donne à l'enseignant le droit de « prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié » (LIP, a. 19, al. 1), mais qui, en même temps, stipule qu'elle doit « respecter le projet éducatif de l'école » (LIP, a. 22, al. 7). Étant donné que « le projet éducatif de l'école contient les orientations propres à l'école et les objectifs pour améliorer la réussite des élèves » et que « ces orientations et ces objectifs visent l'application, l'adaptation et l'enrichissement du cadre national défini par la loi, le régime pédagogique et les programmes d'études établis par le ministre » (LIP, a. 37), les décisions de l'enseignante et de l'enseignant en matière de devoirs doivent aussi être cohérentes avec le Programme de formation de l'école québécoise.

Les devoirs constituent donc une stratégie pédagogique parmi d'autres que l'enseignante ou l'enseignant peut utiliser. Chacune de ces stratégies doit s'inscrire en cohérence et en continuité avec l'ensemble des pratiques mises en œuvre et avec les orientations éducatives institutionnelles et nationales.

Concernant chaque devoir, l'enseignante ou l'enseignant a la responsabilité de décider, notamment, des objectifs qui sont poursuivis, du type de tâche assignée pour rencontrer ces objectifs et de la nature du soutien en classe qui permettront de les atteindre. Ultimement, l'enseignante ou l'enseignant doit s'assurer que les devoirs ou les moyens alternatifs choisis constituent un outil pédagogique efficace, un moyen de communication utile pour les parents et une expérience d'apprentissage bénéfique à court et à long terme pour l'élève, étant donné le contexte dans lequel les tâches sont réalisées et les moyens à sa disposition (Epstein et VanVoorhis, 2001; Bryan et Burstein, 2004).

40. Le comité pédagogique est composé d'un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants de l'école. Il est chargé de travailler à divers mandats de nature pédagogique, souvent en collaboration avec la direction.

Les décisions à l'égard des devoirs ne sont donc pas anodines et le Conseil considère, à l'instar de Simonato, qu'elles doivent faire l'objet d'une décision réfléchie de la part de chaque enseignante et enseignant :

> Beaucoup d'enseignants n'ont pas eu l'occasion de réfléchir à la question des devoirs et surtout à leurs répercussions dans la réussite des élèves. Manque de formation? Manque d'intérêt? Routine? Il est étonnant de constater la quantité de pratiques pédagogiques qui perdurent par habitude, parce qu'« on a toujours fait comme ça », malgré les publications de recherches en sciences de l'éducation [...] Or, certaines de ces pratiques sont parfois inefficaces, voire contre-productives. (Simonato, 2007, p. 22.)

Encore une fois, les principes de pertinence, de cohérence et d'équité doivent être au cœur de la réflexion de chaque enseignante ou enseignant concernant l'opportunité de donner ou non des devoirs à ses élèves et, le cas échéant, du type de devoirs ou des moyens alternatifs à privilégier.

4.1.3 S'INSPIRER D'UN CADRE DE RÉFLEXION INTÉGRATEUR

Une réflexion sur les devoirs orientée par des principes de pertinence, de cohérence et d'équité devrait prendre en considération un certain nombre d'éléments qui constituent ce que nous appelons les assises de la réflexion. Le premier élément est un bref portrait des pratiques actuelles de l'école en matière de devoirs et de mesures de soutien en rapport avec les devoirs, qui sera le point de départ de la réflexion. L'état des connaissances scientifiques sur la question des devoirs est un autre élément des assises de la réflexion de même que les éléments se rapportant au contexte dans lequel les élèves font leurs devoirs, aux besoins des différents acteurs concernés par les devoirs et aux ressources nécessaires pour assurer l'accompagnement scolaire et l'aide aux devoirs. De manière plus détaillée, nous proposons donc de procéder à partir des assises suivantes :

- L'établissement d'un portrait des pratiques de l'école en matière de devoirs. L'école possède-t-elle déjà des orientations sur la question? Quelles sont les pratiques de chaque enseignant de l'école en matière de devoirs? Quel accompagnement scolaire et quel soutien aux devoirs offre-t-on déjà à l'école et dans la communauté? L'école vit-elle des problèmes en relation avec les devoirs?
- L'appropriation des principaux résultats des études scientifiques sur les devoirs en rapport avec la réussite scolaire, la motivation, l'apprentissage des méthodes de travail, la collaboration école-famille ainsi que les résultats de recherches sur l'accompagnement scolaire et l'aide aux devoirs, de manière à constituer une base de savoirs empiriques. L'appropriation des résultats de recherche suppose l'accès à une recension des écrits scientifiques mise à jour régulièrement.
- L'analyse du contexte familial dans lequel les élèves de l'école évoluent :
  - > Les caractéristiques des familles;
  - > L'effet des devoirs sur la vie familiale;
  - > L'effet des devoirs sur la qualité de la relation parent-enfant.
- L'analyse des besoins des différentes parties prenantes aux devoirs par rapport aux objectifs de ceux-ci :
  - > Les besoins des élèves de l'école concernant les devoirs (par exemple, besoin de devoirs ayant plus de liens avec la matière vue en classe, besoin de consolider la lecture, besoins relatifs à l'acquisition de méthodes de travail);
  - > Les besoins des parents qui accompagnent leur enfant dans les devoirs (par exemple, besoin de mieux comprendre leur rôle dans les devoirs, besoin de plus d'information sur les progrès de l'enfant);
  - > Les besoins du personnel enseignant au regard des aspects pédagogiques des devoirs (par exemple, besoin de consacrer plus de temps à l'enseignement plutôt qu'à l'explication, la rétroaction et la sanction des devoirs).
- L'analyse des ressources humaines et financières qui sont nécessaires pour offrir des services d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs ou de formation qui répondront aux besoins mentionnés précédemment.

Pour l'école, les cinq angles d'analyse (portrait des pratiques de l'école, écrits scientifiques, contexte familial, besoins, ressources nécessaires) servent d'assises à la réflexion et aident à clarifier les choix collectifs au regard des devoirs, notamment : donner ou ne pas donner de devoirs, choisir ou non d'autres modalités de renforcement des apprentissages, statuer sur la fréquence et la durée selon les cycles des devoirs ou des autres modalités (pour tenir compte du fait que les plus jeunes enfants ont une capacité moindre de concentration et qu'il faut préparer les élèves en vue du passage au secondaire), clarifier les responsabilités des différents acteurs.

L'école et ses partenaires réfléchissent ensuite aux mesures de soutien conséquentes avec les choix concernant les devoirs. Les mesures retenues peuvent être variées et doivent répondre aux différents besoins des personnes concernées (aide aux devoirs, accompagnement scolaire pour soutenir la motivation, soutien aux parents ou aux aidants, formation continue des enseignants, etc.). Les décisions quant à l'intensité de l'accompagnement scolaire et de l'aide aux devoirs devraient tenir compte du fait que les élèves doivent devenir au fil des ans de plus en plus autonomes dans la réalisation de leurs travaux.

Enfin, des stratégies de communication doivent être établies pour assurer l'information et la concertation entre les acteurs.

Le processus de réflexion et de prise de décision à l'échelle de l'école se double d'un processus similaire mené par chaque enseignante et chaque enseignant pour sa classe. Les mêmes cinq angles d'analyse servent d'assises à la prise de décision de l'enseignante ou de l'enseignant. Les choix collectifs de l'école en matière de devoirs, de soutien et de stratégies de communication guident également ses décisions individuelles. De plus, certains autres paramètres importants sont à considérer :

- La cohérence et l'efficacité des devoirs au regard de la stratégie pédagogique globale;
- La pertinence et l'équité des devoirs compte tenu des caractéristiques des élèves de la classe et de leur famille;
- La pertinence et l'équité des devoirs compte tenu des conditions dans lesquelles les élèves les effectuent;
- Les effets observés des devoirs sur les élèves;
- Les effets observés des devoirs sur la qualité des relations enseignant-enfant-parents.

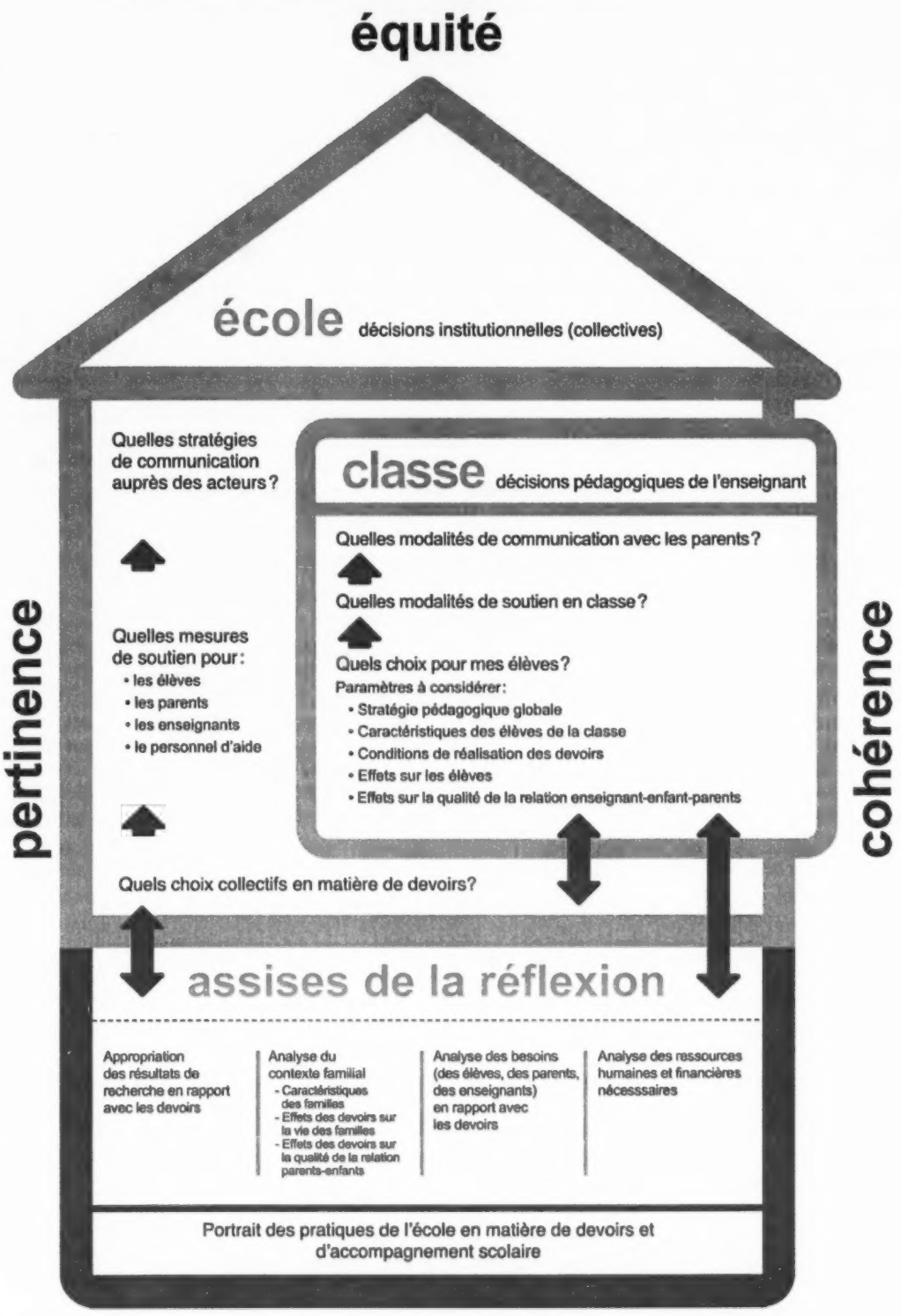
En tenant compte de ces éléments, l'enseignante ou l'enseignant fait les choix les plus appropriés pour ses élèves concernant les devoirs : donner ou non des devoirs, recourir ou non à d'autres modalités de renforcement des apprentissages (par exemple, des activités de renforcement des habiletés de lecture des élèves), utiliser dans telle circonstance un type de devoirs ou de modalité alternative qui sera pertinent, équitable et cohérent pour répondre à tel objectif, avec tels élèves[41].

L'enseignante ou l'enseignant décide aussi du soutien à donner aux élèves en classe en relation avec les devoirs ou, le cas échéant, les modalités alternatives retenues. Il lui faudra songer, par exemple, aux activités de préparation et de rétroaction à prévoir et, de plus, aux modes de communication à utiliser avec les parents, pour les informer de ses choix pédagogiques et, par la suite, pour échanger avec eux sur le cheminement de l'enfant.

Dans l'ensemble de la démarche proposée, la réflexion et les décisions de l'enseignante ou de l'enseignant influencent les décisions collectives. Les deux univers décisionnels ne sont donc pas étanches : ils sont interdépendants et ils s'articulent dans un cadre de réflexion intégré sur les devoirs. Ce cadre est présenté schématiquement dans la figure 1. Rappelons que les décisions concrètes sur les devoirs qui découlent du cadre proposé peuvent aussi bien être de donner des devoirs de tel type et selon telles modalités que d'utiliser d'autres moyens que les devoirs pour atteindre les objectifs pédagogiques. Quatre exemples concrets où ce cadre peut être utile à la réflexion sont présentés à l'annexe 5.

41. Rappelons qu'il existe, selon la Commission scolaire English-Montréal (voir la partie 3), quatre types de devoirs : les devoirs de pratique, les devoirs de préparation, les devoirs de suivi et les devoirs créatifs.

FIGURE 1 CADRE DE RÉFLEXION POUR UNE PRISE DE DÉCISION ÉCLAIRÉE
Pertinence – Équité – Cohérence : trois principes pour appuyer les décisions



4.1.4 CONSIGNER LES ORIENTATIONS EN MATIÈRE DE DEVOIRS DANS LA DOCUMENTATION OFFICIELLE DE L'ÉCOLE

Si le Conseil croit opportun que chaque école mène une réflexion sur les devoirs, il estime non moins important d'assurer une pérennité aux orientations et aux décisions qui seront prises à la suite de la réflexion. Pour cela, ces décisions doivent être inscrites dans la documentation officielle de l'école. Il peut s'agir du projet éducatif de l'école ou d'un document portant exclusivement sur les devoirs, par exemple un document d'orientation ou une politique sur les devoirs. À l'heure actuelle, peu d'écoles ont formalisé leurs orientations dans une politique, comme le montre l'enquête du Conseil. Quand les devoirs sont mentionnés dans d'autres documents de l'école, on en traite sous l'angle des mesures d'aide aux devoirs ou des conséquences appliquées dans les cas de devoirs non faits, plutôt que sous l'angle d'orientations d'ensemble.

L'inclusion des orientations collectives concernant les devoirs dans le projet éducatif de l'école, ou dans le plan de réussite qui le rend opérationnel, présente certains avantages. On évite ainsi d'alourdir la tâche des directions d'école en ne multipliant pas les documents qui commandent une reddition de comptes. La Loi sur l'instruction publique stipule par ailleurs que le projet éducatif « est élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du directeur de l'école, des enseignants, des autres membres du personnel de l'école, des représentants de la communauté et de la commission scolaire » (LIP, a. 36.1). La démarche collective d'élaboration et de réalisation du projet éducatif, reposant sur une analyse de la situation de l'école, des besoins des élèves et des caractéristiques et des attentes de la communauté, pourrait être avantageusement utilisée pour la réflexion et les décisions concernant les devoirs.

En consignant ses orientations par écrit et en les rendant officielles, l'école évitera que les décisions concernant les devoirs ne tombent dans l'oubli ou ne soient mal interprétées. Elle favorisera l'information de toutes les parties prenantes à la question des devoirs, notamment les enseignants et autres professionnels qui se joindront à l'équipe-école dans les années subséquentes et les parents des élèves actuels ou futurs. Il est important que l'école prévoie des mécanismes efficaces de communication à cet égard.

Le fait de les rendre officielles ne doit toutefois pas faire en sorte de rendre immuables les décisions en matière de devoirs. Les circonstances changent, le profil des familles et de la communauté se modifie, l'éclairage scientifique en matière de devoirs évolue et les choix en matière de devoirs doivent pouvoir être remis au jeu. Le Conseil croit que la clarification des motifs des choix et la précision des modalités d'application de ces choix dans un document écrit favorisera une continuité dans les pratiques, mais permettra aussi d'en discuter de nouveau et de les faire évoluer.

Le contenu des orientations et des décisions à consigner dans un document officiel peut être plus ou moins précis. Faut-il se limiter à tracer les grands principes au regard des devoirs ou énoncer des lignes directrices très précises concernant les pratiques en la matière? Le Conseil est d'avis que le choix appartient à l'équipe-école, en concertation avec ses partenaires. Il faut toutefois rappeler que les devoirs font partie de la stratégie pédagogique de chaque enseignant. Les orientations institutionnelles doivent leur laisser l'espace pour exercer leur autonomie professionnelle en matière de devoirs. Suivant l'examen de différentes politiques en matière de devoirs ici et ailleurs, le Conseil suggère néanmoins que les écoles établissent collectivement des orientations abordant certains éléments particuliers :

- Le raisonnement présidant au choix de donner ou pas des devoirs;
- Le but et les objectifs globaux des devoirs ou des moyens alternatifs retenus;
- Les responsabilités respectives des enseignants, des élèves, des parents et des intervenants de l'accompagnement scolaire et de l'aide aux devoirs;
- La nature et les objectifs des mesures d'accompagnement offertes aux élèves et à leurs parents pour les devoirs ou pour les activités alternatives retenues par l'école;
- Les stratégies de diffusion des orientations de l'école.

Dans les écoles qui font le choix de donner des devoirs, les éléments suivants, qui peuvent varier selon le cycle, peuvent aussi être précisés :

- La fréquence des devoirs;
- Une estimation du temps que les élèves doivent consacrer à la réalisation des devoirs.

4.1.5 METTRE EN PLACE DES MOYENS POUR FAVORISER LA RÉFLEXION SUR LES DEVOIRS

Pour permettre aux écoles de mener à bien leur réflexion et de prendre les meilleures décisions en matière de devoirs, certains moyens doivent être mis en place. Dans les paragraphes qui suivent, le Conseil décrit les trois moyens qu'il considère essentiels : la recherche sur les devoirs et la diffusion des résultats auprès des acteurs; l'ancrage de la réflexion sur les devoirs dans la formation des futurs enseignants; l'accès pour les équipes-écoles à de la formation en cours d'emploi et à des outils de réflexion sur les devoirs.

LA PROMOTION DE LA RECHERCHE SUR LES DEVOIRS ET LA DIFFUSION DES RÉSULTATS AUPRÈS DES ACTEURS

Dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005, le Conseil s'est penché sur le lien qui existe entre la recherche et la pratique en éducation. Il y affirmait déjà « sa conviction que les zones d'interface ou les lieux d'échange entre la recherche et la pratique en éducation constituent des terreaux fertiles qui méritent d'être approfondis et développés », estimant aussi que « le développement et l'enrichissement de ces zones d'interface peuvent contribuer à l'essor et à la dissémination d'innovations durables, à la diffusion des résultats de recherche, à l'appropriation de ces résultats par les praticiens et, en bout de course, à l'amélioration des pratiques éducatives » (CSE, 2006a, p. 1). Le Conseil estime donc que les résultats de recherche sont des outils indispensables pour les équipes-écoles qui veulent entreprendre une démarche de réflexion et prendre des décisions éclairées concernant les devoirs.

Les écrits scientifiques ne fournissent pas toutes les réponses. Les connaissances qu'ils génèrent restent partielles. L'éclairage qu'ils apportent apparaît néanmoins essentiel pour éviter de fonder les décisions en matière de devoirs uniquement sur des impressions.

Alors qu'une importante enveloppe est réservée à l'aide aux devoirs par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, reflétant ainsi la valeur que le gouvernement québécois accorde aux devoirs dans la réussite éducative des jeunes, le Conseil constate que peu de recherches portent sur cette question au Québec. Il discerne certains besoins principaux dans ce domaine qui donnent lieu de recenser les résultats de recherche sur la question des devoirs au primaire et de tenir à jour la recension grâce à des activités de veille. La recension produite, tout en étant rigoureuse, devrait être vulgarisée et facile d'accès pour les parties concernées par les devoirs. De nouvelles recherches devraient également être mises en œuvre sur les devoirs, ou sur les moyens alternatifs pris par certains enseignants, en contexte scolaire québécois, particulièrement au primaire. Les besoins de recherche permettant d'évaluer les pratiques sont particulièrement manifestes pour mieux connaître, par exemple, les effets de différents types de devoirs sur le développement de méthodes de travail et d'habiletés qui favorisent l'apprentissage de différents élèves. Les liens entre la motivation et l'effort d'une part, et les devoirs ou les autres modalités de renforcement des apprentissages d'autre part, les conditions d'efficacité et les effets de différentes formules d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs, les meilleures pratiques en matière de collaboration école-famille-communauté sont aussi des objets de recherche qui méritent l'attention.

Le Conseil est conscient des difficultés méthodologiques qui peuvent entourer de tels travaux mais il estime important de commencer à documenter au Québec des façons de faire qui semblent plus porteuses de succès. Il y aurait lieu aussi de créer des occasions de partage et d'échange entre les écoles sur les réflexions et les pratiques en matière de devoirs.

Étant donné que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a une responsabilité à l'égard du financement de la recherche dans le domaine de l'éducation, le Conseil estime qu'il lui revient d'encourager la recherche et d'assurer la diffusion des résultats en relation avec les devoirs. La communauté scientifique a également des responsabilités : celle de s'intéresser davantage à ce secteur de recherche et celle de rendre accessible aux praticiens les résultats de ses travaux. La recherche en partenariat entre chercheurs universitaires et acteurs de l'éducation pourrait d'ailleurs donner lieu à des demandes de financement auprès d'organismes subventionnaires comme le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture. Les tables régionales de concertation MELS-Universités-Commissions scolaires peuvent constituer des lieux de collaboration privilégiés pour la promotion de la recherche et la diffusion des résultats.

LA PLACE DE LA RÉFLEXION SUR LES DEVOIRS DANS LA FORMATION INITIALE DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Le Conseil est d'avis que le personnel enseignant devrait être sensibilisé aux enjeux des devoirs, et ce, dès la formation initiale. Cette sensibilisation faciliterait la réflexion collective préconisée par le Conseil au sein des écoles de même que les décisions pédagogiques qui relèvent de chaque enseignant.

Le référentiel de compétences pour l'enseignement (Ministère de l'Éducation, 2001) présente les grandes compétences que doivent développer les étudiants en formation à l'enseignement. Le référentiel effleure à peine la question des devoirs. Ils sont probablement discutés à l'intérieur de certains cours, mais on ignore la nature et l'ampleur du traitement qui en est alors donné.

Certaines compétences qui doivent être développées par les futurs enseignants permettraient mieux que d'autres d'aborder la question des devoirs de façon systématique :

- **Compétence 3** : Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
- **Compétence 7** : Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
- **Compétence 9** : Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.

Tout en gardant à l'esprit que d'autres portes d'entrée sont également possibles pour traiter des devoirs, le Conseil croit que, dans le contexte du travail sur ces compétences, on peut amener les futurs enseignants à réfléchir, par exemple, sur le potentiel de différents types de devoirs comme outils pédagogiques dans différents domaines et en rapport avec le Programme de formation de l'école québécoise ou sur l'adaptation des devoirs aux besoins et aux caractéristiques des élèves – aussi bien ceux qui ont des difficultés que ceux qui réussissent facilement – dans un souci de différenciation pédagogique.

Le travail sur les compétences peut aussi permettre aux futurs enseignants de discuter des façons de coopérer avec d'autres acteurs pour partager leurs connaissances et leurs convictions tout en prenant en compte le point de vue des autres. La coopération avec d'autres acteurs favorise la construction d'une vision commune en matière de devoirs, dans la perspective d'une école, communauté éducative. Dans la composante intitulée *Faire participer les parents et les informer* de la compétence 9, on fait d'ailleurs allusion aux devoirs et au rôle des parents : « L'enseignante ou l'enseignant communique ses attentes sur la quantité et le type de travail que l'élève devra faire à la maison et précise comment les parents peuvent soutenir leur enfant » (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 116).

LA FORMATION EN COURS D'EMPLOI ET L'ACCÈS À DES OUTILS DE RÉFLEXION

L'accès à de la formation en cours d'emploi sur les devoirs apparaît comme un autre moyen de soutenir les équipes-écoles dans leur réflexion sur les devoirs. Or la formation sur les devoirs semble relativement rare : selon l'enquête réalisée par le Conseil, aucune formation sur les devoirs n'est offerte au personnel enseignant de 85 % des écoles primaires qui donnent des devoirs. Dans les 49 écoles où une formation est offerte au personnel enseignant, celle-ci porte sur la gestion pédagogique des devoirs ou sur le soutien aux parents pour qu'ils puissent aider leur enfant à faire ses devoirs. La formation en vue d'habiliter des membres de l'équipe-école à mener une réflexion d'ensemble sur les devoirs semble très peu répandue.

Dans son avis intitulé *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, le Conseil (2004) insistait sur l'importance d'une prise en charge du développement professionnel par les enseignants eux-mêmes, notamment dans la détermination de leurs besoins en matière de formation. Si le présent avis du Conseil trouve un écho dans les milieux et si les équipes-écoles souhaitent conséquemment entreprendre une réflexion sur les devoirs, elles exprimeront probablement des demandes de formation aux commissions scolaires à ce sujet. Le cas échéant, le Conseil compte sur celles-ci pour appuyer la réflexion des écoles et organiser de la formation sur les devoirs, comme elles le font dans d'autres domaines.

Les universités peuvent aussi jouer un rôle en matière de formation continue sur les devoirs. Le MELS a d'ailleurs lancé en 2009 un programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire à l'intérieur duquel les universités sont invitées à formuler des demandes de financement pour la conception, la réalisation et l'évaluation de projets de formation continue en partenariat avec le milieu scolaire. Les projets doivent être réalisés dans un domaine jugé prioritaire, c'est-à-dire avoir un lien avec un plan d'action ou une orientation du MELS. Le Conseil estime que la réflexion sur les devoirs devrait être considérée comme faisant partie des domaines prioritaires.

Outre la formation, d'autres moyens peuvent également être mis en œuvre pour soutenir les écoles sur la question des devoirs. Une réflexion à l'échelle de la commission scolaire portant sur les devoirs peut agir comme incitatif et stimuler les écoles à amorcer une démarche similaire. Nous avons aussi vu que certaines écoles ont entrepris une analyse de leur pratique des devoirs à la suite de la mise au point et de la diffusion d'un outil de réflexion par leur commission scolaire. De tels exemples devraient inspirer d'autres commissions scolaires : la recension et la présentation d'outils existants ou la mise au point de nouveaux outils sont des activités par lesquelles les commissions scolaires peuvent activement appuyer la réflexion des écoles.

4.1.6 RECOMMANDATIONS RELATIVES À L'ORIENTATION 1 – MENER LOCALEMENT UNE RÉFLEXION COLLECTIVE SUR LES DEVOIRS

Le Conseil a constaté que les devoirs sont une pratique répandue. Il a aussi noté que les changements survenus dans la société québécoise et les difficultés que présente la réalisation des devoirs pour de nombreuses familles de même que l'incertitude quant aux effets des devoirs au primaire soulèvent des questions sur cette pratique. Le Conseil invite donc les écoles à entreprendre une réflexion sur les devoirs en tenant compte de leurs conséquences sur le vécu scolaire et sur la réussite des élèves.

En ce qui concerne le contenu et le processus de cette réflexion et considérant :

- l'opportunité de situer la réflexion et la prise de décisions sur le plan local;
- l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants en matière de choix pédagogiques, incluant ceux qui concernent les devoirs;
- la nécessité d'une cohérence institutionnelle des pratiques;
- l'importance d'un leadership pour susciter la réflexion dans chaque milieu et l'adhésion de tous les acteurs concernés;
- l'importance d'assurer aussi bien la pérennité des décisions prises collectivement que leur adaptation continue aux réalités changeantes;

le Conseil recommande :

> aux directions d'école :

1. d'exercer leur leadership pour susciter une réflexion collective sur les devoirs qui mobilise les différents acteurs (personnel enseignant, autres professionnels de l'école, personnel du service de garde, conseil d'établissement, parents et communauté), dans le respect de leurs rôles et de leurs responsabilités respectives;
2. d'inscrire les orientations découlant de la réflexion collective sur les devoirs dans la documentation officielle de l'école, d'en assurer la diffusion auprès des acteurs concernés et d'en prévoir la mise à jour;

> aux enseignantes et enseignants :

3. de s'engager dans une réflexion individuelle et de participer à la réflexion collective de leur école sur les pratiques en matière de devoirs.

En ce qui concerne le soutien à apporter aux écoles dans leur démarche de réflexion et considérant :

- l'utilité de l'éclairage de la recherche pour la réflexion et la prise de décisions sur les devoirs;
- l'importance de mécanismes de veille et de partage de l'information pour assurer l'appropriation des résultats de recherche;
- l'importance de sensibiliser les enseignantes et les enseignants actuels et futurs aux enjeux pédagogiques et sociaux relatifs aux devoirs;
- le rôle des commissions scolaires pour soutenir et outiller les écoles;

le Conseil recommande :

> à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

4. d'encourager et de soutenir la recherche en rapport avec les devoirs, notamment celle qui a pour objet d'évaluer les pratiques;
5. de soutenir la diffusion des résultats de recherche et le partage des expériences de manière à favoriser l'appropriation optimale des connaissances en rapport avec les devoirs par les différentes parties prenantes;

> aux chercheuses et chercheurs des universités québécoises, et particulièrement ceux et celles en sciences de l'éducation :

6. de mener des recherches en relation avec le sujet des devoirs et de veiller à rendre les résultats de ces recherches accessibles aux praticiennes et aux praticiens de l'éducation;

> aux facultés des sciences de l'éducation :

7. de s'assurer que les questions et les enjeux entourant les devoirs soient abordés dans la formation initiale en enseignement;
8. d'inciter leurs membres à concevoir des activités de formation continue à l'intention du personnel scolaire sur la question des devoirs;

> aux commissions scolaires :

9. de soutenir la formation continue du personnel enseignant sur les devoirs;
10. de repérer ou de concevoir des outils favorisant la réflexion sur les devoirs et de les diffuser auprès des écoles.

4.2 ORIENTATION 2 – ASSURER L'ÉQUITÉ ET LA COHÉRENCE DANS LES MESURES D'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET D'AIDE AUX DEVOIRS

La réflexion sur les devoirs que les écoles sont invitées à mener doit inclure, nous l'avons vu, l'aspect des services de soutien à mettre en place pour les élèves. Dans les paragraphes qui suivent, le Conseil précise l'orientation qu'il propose pour ces services qui pourraient être appelés « services d'accompagnement scolaire », étant entendu que cette expression recouvre les services traditionnels d'aide directe aux devoirs

tout en les dépassant. Le Conseil commence par inviter les écoles à clarifier les objectifs de l'accompagnement scolaire. Il aborde ensuite la diversité, l'accessibilité et la stabilité des services d'accompagnement scolaire ainsi que la concertation qui doit être au cœur de leur organisation.

Selon le Conseil, les services d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs doivent être planifiés en ayant à l'esprit les principes d'équité et de cohérence : équité pour que tous les élèves qui en ont besoin aient accès à des conditions hors classe qui soient favorables à la réalisation des devoirs ou plus généralement à la réussite éducative; cohérence pour que les personnes qui soutiennent l'élève travaillent de façon complémentaire et convergente.

4.2.1 CLARIFIER LES OBJECTIFS DE L'AIDE OFFERTE ET LES USAGERS VISÉS

Dans l'enquête menée par le Conseil, nous avons vu que les services d'aide aux devoirs sont tantôt offerts par des personnes qui sont spécialisées (en enseignement, en éducation spécialisée, parfois en orthophonie ou en orthopédagogie), tantôt par d'autres qui ne le sont pas. Or des directions d'école et des enseignants ont des attentes élevées à l'endroit de ces services et plusieurs estiment que la qualification des intervenantes et des intervenants qui donnent de l'aide aux devoirs, et conséquemment la qualité de l'aide elle-même, est insuffisante. Mais qu'entend-on par qualité? En fait, qu'attend-on de l'accompagnement scolaire et de l'aide aux devoirs? Quels sont leurs objectifs? S'agit-il de fournir une aide semblable à celle que les parents offriraient n'eût été des contraintes vécues par les familles, ou s'agit-il d'une aide spécialisée pour des enfants qui ont des problèmes d'apprentissage et des retards scolaires? Jusqu'à l'automne 2009, le programme d'aide aux devoirs du MELS, qui constitue la principale source de financement pour les projets d'aide dans les écoles, semblait opter pour la seconde possibilité, puisqu'il précisait que ces projets devaient accorder une attention prioritaire aux élèves en difficulté d'apprentissage.

Compte tenu de cette priorité accordée jusqu'à tout récemment aux élèves en difficulté d'apprentissage par le programme du MELS, il n'est pas étonnant que, de fait, les projets d'aide aux devoirs organisés par les écoles aient visé particulièrement ces usagers. Dans le même esprit, le récent plan *L'école, j'y tiens!* sur la réussite scolaire (MELS, 2009a) retient l'aide aux devoirs comme moyen pour réduire les retards d'apprentissage. Selon le Conseil, le risque est alors grand de voir les services d'accompagnement scolaire se transformer en services de récupération[42].

Pourtant, le Conseil maintient que la récupération pour les élèves qui ont certains retards scolaires doit être offerte par une enseignante ou un enseignant, pas par un service d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs. Les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage devraient quant à eux avoir accès aux services spécialisés dont ils ont besoin. L'accompagnement scolaire ne saurait suppléer à ces services. Le Conseil souligne avec force que le cheminement à l'intérieur du programme scolaire doit d'abord et avant tout reposer sur l'ensemble des interventions réalisées par le personnel qualifié. Ce sont donc les objectifs et le rôle de l'accompagnement scolaire et de l'aide aux devoirs qui, de l'avis du Conseil, doivent être revus par les écoles.

La question des objectifs de l'aide aux devoirs et des attentes à l'endroit de ceux et celles qui l'assurent renvoie à celle des objectifs des devoirs eux-mêmes. Lorsqu'il y a des devoirs, le Conseil préconise des travaux que l'enfant est capable de faire sans le soutien d'une ressource spécialisée, avec le seul appui d'un parent ou d'une autre personne intéressée à sa réussite et en vue d'arriver à s'en acquitter de façon autonome ultérieurement. Il faut éviter que les devoirs n'obligent à faire la classe après la classe.

En dépit de ce qui précède, le Conseil est conscient que les élèves en difficulté sont ceux qui peinent davantage à faire leurs devoirs et qu'ils continueront d'être des usagers des services d'aide. Cette situation ne pose pas de problème en autant que l'accompagnement scolaire ne remplace pas les services spécialisés dont ces enfants ont besoin et en autant que ceux-ci tirent effectivement profit de l'aide apportée par des services non spécialisés.

---

42. Legendre (2005) définit ainsi la récupération scolaire : « Intervention de l'enseignante ou de l'enseignant auprès d'une ou d'un élève ou d'un groupe d'élèves visant à prévenir des difficultés ou des retards pédagogiques et à offrir un soutien particulier aux élèves aux prises avec des difficultés ou des retards pédagogiques. » (p. 1160.)

Si le Conseil maintient que l'accompagnement scolaire et l'aide aux devoirs ne doivent pas requérir du personnel spécialisé, il estime toutefois souhaitable qu'un véritable soutien personnalisé soit offert. Or l'enquête du Conseil a montré que les services de garde en milieu scolaire qui assurent l'aide aux devoirs ne donnent en général pas de soutien pédagogique, mais ils offrent de la surveillance et la possibilité de faire les devoirs dans une atmosphère propice. Comme nous l'avons mentionné auparavant, les services de garde respectent en cela les objectifs qui leur sont fixés par le Règlement sur les services de garde en milieu scolaire (a. 2.1), à savoir, notamment, offrir « à ceux qui le désirent un lieu adéquat » pour les devoirs. Le Règlement ajoute que le service de garde offre également, « dans la mesure du possible », du soutien pour les devoirs. Le Conseil est conscient que les services de garde scolaire ne bénéficient pas toujours des conditions d'organisation pour offrir ce soutien. Le nombre élevé d'élèves par éducatrice ou par éducateur peut, par exemple, faire obstacle à une offre de soutien personnalisé. Le Conseil croit tout de même opportun que les écoles examinent la possibilité de mieux mettre à profit le service de garde pour faire de l'accompagnement scolaire allant au-delà de la surveillance.

4.2.2 DIVERSIFIER L'OFFRE DE SERVICES D'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET D'AIDE AUX DEVOIRS SELON LES BESOINS DES ÉLÈVES ET DU MILIEU

Les élèves et leurs parents peuvent avoir des besoins diversifiés d'accompagnement scolaire. Les personnes qui assurent l'accompagnement aussi. Les projets d'accompagnement scolaire menés par les écoles devraient permettre de répondre aux besoins particuliers du milieu où ils prennent forme.

Or le rapport d'évaluation du programme d'aide aux devoirs du MELS montre que si des projets variés ont effectivement obtenu du financement, les services mis en place dans les écoles offrent tout de même essentiellement de l'aide directe aux élèves pour leurs devoirs. Les résultats de l'enquête du Conseil vont dans le même sens. Le Conseil croit que les écoles devraient diversifier, en fonction des besoins du milieu, la nature de l'aide offerte et les usagers auxquels elles s'adressent.

En ce qui concerne la nature de l'aide offerte, plus d'écoles pourraient par exemple organiser non seulement un service où les élèves sont appuyés dans leurs devoirs, mais aussi des ateliers sur l'organisation et les méthodes de travail, des ateliers sur les stratégies d'apprentissage, des ateliers de lecture, des activités de motivation, de l'aide à la recherche, des ateliers sur la détente et la concentration, etc. Les écoles qui choisissent de ne pas donner de devoirs pourraient recourir elles aussi au programme pour organiser ce genre d'activités de soutien au vécu scolaire et à la réussite.

Au regard des usagers des services, l'enquête du Conseil et l'évaluation du MELS ont montré que peu de services d'aide aux devoirs organisés par les écoles sont destinés aux parents. Or on sait que plusieurs parents veulent aider leurs enfants dans leurs devoirs mais qu'ils ne se sentent pas compétents pour le faire. Les intervenantes et les intervenants qui font l'aide aux devoirs, quant à eux, ont peu accès à des activités de soutien en rapport avec les devoirs et ont peu d'occasions de se concerter avec les enseignantes et les enseignants ou les parents. Le programme du MELS devrait être utilisé pour répondre non seulement aux besoins des élèves, mais aux besoins des autres parties prenantes de l'accompagnement scolaire.

En matière de soutien aux parents pour renforcer leur capacité d'accompagner leur enfant dans ses devoirs et, plus largement, dans son vécu scolaire, signalons l'initiative de la Commission scolaire des Navigateurs. En 2006, celle-ci a produit et diffusé un guide à l'intention des parents, intitulé *À l'heure des devoirs et des leçons!* Elle a aussi mis en place *L'école des parents*, qui a pour objet de renforcer la capacité parentale dans le suivi scolaire des enfants. Des ateliers de formation sont organisés à l'intention des parents et prennent la forme de rencontres-échanges sur le soutien scolaire (aide aux devoirs, apprentissage de la lecture, estime de soi, etc.) et sur les rôles parentaux.

Si le soutien aux parents et aux intervenants de l'accompagnement scolaire est important, le Conseil rappelle toutefois qu'il ne devrait pas avoir pour objectif de les habiliter à offrir une aide spécialisée. L'une des premières activités de soutien à assurer pourrait d'ailleurs viser la clarification du rôle du parent ou de l'aidant en le distinguant de celui de l'enseignant ou du professionnel de l'adaptation scolaire.

Nous avons vu précédemment que le MELS a modifié les critères d'admissibilité au programme d'aide aux devoirs à l'automne 2009. Le Conseil salue l'ouverture à la diversité des formes et des usagers de l'accompagnement scolaire qui est au cœur des nouveaux critères. Il déplore toutefois qu'au lieu de favoriser la diversité, le MELS en fasse une obligation et une condition stricte d'admissibilité des projets. Comme le budget du programme n'est pas rehaussé, l'obligation d'offrir plusieurs types de services à plusieurs types d'usagers avec les mêmes sommes risque d'entraîner la dilution des efforts dans certaines écoles. Le Conseil aurait souhaité que la diversification soit permise et encouragée en vue de permettre une réponse mieux adaptée aux besoins de chaque milieu, plutôt que d'imposer un modèle unique.

Par ailleurs, le Conseil estime qu'il serait pertinent de renommer le programme du MELS de manière à mieux marquer la diversité des formes d'aide qui peuvent être financées. En effet, les appellations ont une portée symbolique et le langage structure la pensée. Le nom Programme d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs correspondrait mieux, nous semble-t-il, aux intentions du programme.

4.2.3 AMÉLIORER L'ACCESSIBILITÉ DES SERVICES D'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET D'AIDE AUX DEVOIRS

L'accompagnement scolaire et l'aide aux devoirs contribuent à l'équité en éducation s'ils permettent aux élèves qui n'ont pas le soutien approprié à la maison de tirer profit comme les autres des tâches scolaires à effectuer en dehors de la classe. Tant l'enquête menée par le Conseil que le rapport d'évaluation du programme d'aide aux devoirs du MELS ont montré que les élèves qui ont besoin d'accompagnement n'y ont pas tous accès. Alors que les élèves qui fréquentent l'aide aux devoirs sont en général envoyés par l'enseignant, le Conseil estime que les parents qui considèrent avoir besoin de ce service pour leur enfant de même que les élèves qui souhaitent le fréquenter devraient tous avoir accès à de l'aide. En d'autres mots, l'accès au programme devrait être universel. Or le manque de place causé par le financement insuffisant des services est mentionné dans le rapport d'évaluation du MELS comme un des obstacles à l'accès. Le Conseil croit conséquemment que le financement du programme devrait être bonifié. Le récent plan sur la réussite scolaire évoque que « le programme Aide aux devoirs sera amélioré pour augmenter le nombre d'élèves qui en bénéficient [...] » (MELS, 2009b, p. 22), mais aucun engagement n'a été pris concernant l'augmentation du budget. Au moment de la préparation de cet avis, rien n'indiquait non plus que les modifications au programme introduites à l'automne 2009 seraient suivies d'un rehaussement du financement.

Toujours concernant le financement des services pour en favoriser l'accessibilité, il semble que la répartition par certaines commissions scolaires des sommes allouées pour l'aide aux devoirs aurait intérêt à être revue. On sait que pour financer les projets d'accompagnement scolaire, le MELS verse aux commissions scolaires des montants en fonction du nombre d'élèves inscrits au primaire. La commission scolaire doit ensuite redistribuer les sommes entre les écoles dont le projet d'aide aux devoirs répond aux critères d'admissibilité du MELS et, le cas échéant, les critères énoncés par la commission scolaire. Or certaines commissions scolaires auraient pour pratique de redistribuer l'argent au prorata du nombre d'élèves par école. Des iniquités peuvent découler de ce traitement égal des écoles s'il n'existe pas d'autres mécanismes pour tenir compte des besoins particuliers de certains milieux. Le Conseil rappelle que l'article 275 de la Loi sur l'instruction publique prévoit que chaque commission scolaire doit répartir ses revenus de façon équitable.

Un autre obstacle à l'accès des élèves est, selon le rapport d'évaluation du MELS, la difficulté d'assurer le transport scolaire après l'aide aux devoirs. Le Conseil estime que les commissions scolaires, qui ont la responsabilité d'organiser le transport scolaire à l'intérieur de leur territoire, devraient se pencher sur ce problème, en collaboration avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, qui finance le transport[43]. Le Conseil attire l'attention du MELS sur l'initiative du gouvernement ontarien à ce chapitre. Depuis 2004-2005, celui-ci a en effet instauré un nouveau modèle de financement du transport des élèves incluant une allocation spéciale destinée à donner davantage de marge de manœuvre aux conseils scolaires, notamment pour « transporter en soirée les élèves qui participent à des activités parascolaires ou qui ont besoin d'aide dans leurs devoirs [...] après la fin des classes » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004a, p. 22-23).

4.2.4 ASSURER PLUS DE STABILITÉ DANS L'OFFRE DE SERVICES D'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET D'AIDE AUX DEVOIRS

Le Conseil considère que le programme d'aide aux devoirs du MELS, qui est la principale source de financement de l'accompagnement scolaire et de l'aide aux devoirs au Québec, est un programme essentiel. Lors des travaux menés pour produire cet avis, le Conseil a cependant constaté qu'à l'intérieur de ce programme, le financement par projets d'une durée d'une année seulement crée des difficultés. Pour les écoles, présenter un projet chaque année mobilise de l'énergie, en plus de faire en sorte que les projets démarrent tard à l'automne plutôt que rapidement après le début des classes. Le financement par projets annuels représente aussi une source d'instabilité pour l'accompagnement scolaire et un frein possible à une réelle collaboration avec des organismes du milieu parce que le partenariat peut prendre du temps à mettre en place.

À l'automne 2009, le MELS s'est engagé à maintenir le programme pour trois ans au moins, sous réserve toutefois de l'obtention des crédits nécessaires du gouvernement. Cette modification favorisera probablement la continuité dans les services d'accompagnement scolaire, mais elle ne change pas l'obligation des écoles de faire des demandes annuelles de projets. Une véritable garantie de financement pour quelques années, à l'intérieur par exemple d'un programme triennal plutôt qu'annuel, permettrait de planifier à plus long terme avec les partenaires et rendrait possible des projets pluriannuels.

4.2.5 ASSURER LA COHÉRENCE ET LA CONCERTATION ENTRE LES PARTENAIRES DANS L'ORGANISATION DE L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET DE L'AIDE AUX DEVOIRS

La réponse aux besoins diversifiés des élèves et de leur famille en matière d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs constitue un défi de gestion pour les directions d'école. L'aide aux devoirs est un service complémentaire de plus offert après l'école, différent du service de garde en milieu scolaire, s'adressant à certains élèves seulement, nécessitant la mise en place de nouveaux partenariats, une gestion des ressources financières et humaines particulière de même qu'une reddition de comptes supplémentaire. À l'évidence, l'organisation d'un service d'accompagnement scolaire accroît le volume de travail de la direction d'école et la complexité de sa tâche. À cet égard, il lui est possible de déléguer la responsabilité de la coordination du service à un agent de liaison avec les familles, par exemple, ou à un membre du personnel du service de garde en milieu scolaire. Lors de la consultation réalisée par le Conseil, plusieurs directions d'école ont évoqué cette stratégie comme l'un des facteurs ayant le plus facilité la mise en œuvre et le bon fonctionnement de leur service d'aide aux devoirs. Certaines écoles sont allées plus loin et ont confié la gestion de l'ensemble des services après l'école au service de garde scolaire. Une telle solution peut favoriser la cohérence et la continuité entre les services offerts à l'école, incluant l'aide aux devoirs, dans la perspective de services s'inscrivant tous dans une mission globale commune[44].

---

43. Soulignons que la version 2009 du programme Aide aux devoirs au primaire permet de financer le transport scolaire ou l'achat d'équipement uniquement s'ils « représentent une portion très faible des coûts du projet ».

44. Dans son avis sur les services de garde en milieu scolaire, le Conseil (2006b) avait souligné la mission globale commune des services offerts par l'école.

Il est aussi possible pour les écoles de recourir plutôt à un organisme externe qui offre des services de gestion « clés en main », comme quand une entreprise ou un organisme communautaire est mandaté par l'école non seulement pour offrir, mais aussi pour prendre en charge la gestion de l'aide aux devoirs. Dans un tel cas, la tâche des directions d'école s'en trouve bien sûr allégée, mais on risque de perdre de vue la cohérence entre les différents services éducatifs offerts par l'école. Il faut craindre le fonctionnement en vase clos, sans lien avec les enseignants, qui peut découler d'un service d'aide dont l'école se déleste complètement.

Nous avons vu, dans l'enquête du Conseil, que dans plus de la moitié des écoles primaires, il existe plus d'un service d'aide aux devoirs, la combinaison la plus fréquente réunissant un service d'aide offert directement par l'école et un service assuré par le service de garde en milieu scolaire. Le Conseil constate qu'il peut exister une certaine concurrence entre l'aide offerte par le service de garde et celle donnée par un organisme communautaire mandaté par l'école. Dans certaines écoles, le service de garde est une organisation fragile : le faible nombre d'enfants inscrits justifie financièrement tout juste son existence. Or le service de garde en milieu scolaire est un service nécessaire aux yeux du Conseil. Il faut donc prendre garde que l'offre d'un service d'aide aux devoirs par une autre instance ne vienne en compromettre l'existence. Encore là, il s'agit d'un défi de gestion pour la direction, qui doit travailler en concertation avec les différents partenaires pour assurer cohérence et complémentarité entre les services.

Par ailleurs, dans presque une école sur quatre, un organisme communautaire offre de l'aide aux devoirs. L'enquête du Conseil montre que le recours des écoles aux groupes communautaires est plus fréquent en milieu défavorisé. Cela s'explique peut-être par le fait que plus d'organismes communautaires y sont à l'œuvre et déjà actifs auprès des familles, ou que les problématiques du milieu exigent de manière plus criante une intervention concertée avec le secteur communautaire. Le partenariat avec un organisme communautaire permet alors de travailler sur plusieurs fronts : la réalisation des devoirs eux-mêmes, mais aussi la valorisation du vécu scolaire de l'enfant, le sentiment de compétence des parents et leur confiance envers l'école, et même l'amélioration des conditions de vie générale de la famille (alimentation, santé, logement, emploi, revenu).

De l'avis du Conseil, toutes les écoles et non seulement celles des milieux défavorisés, ont intérêt à nouer des relations avec les organismes communautaires. Il existe bien sûr une variété d'organismes sans but lucratif qui s'identifient aux organismes communautaires. Le Conseil souligne l'intérêt pour les écoles de s'associer particulièrement à ceux qui sont véritablement ancrés dans le milieu. Ceux-ci ont une riche expertise de travail auprès des familles, expertise dont l'école peut profiter et qu'elle doit reconnaître et valoriser. Les travaux du Conseil ont montré que, dans bien des cas, le partenariat véritable entre l'école et les organismes communautaires est une clé du succès de l'accompagnement scolaire et de l'aide aux devoirs.

Les organismes communautaires ancrés dans leur milieu ne sont pas de simples dispensateurs d'aide aux devoirs et ne doivent pas être considérés comme tels. En particulier, ils devraient être consultés sur les besoins du milieu et sur les services qui existent déjà pour y répondre, de manière à favoriser une plus grande cohérence de l'offre de soutien. Ils devraient être associés à la réflexion des écoles sur les objectifs de l'accompagnement scolaire et sur les usagers visés. De plus, si l'école recourt à un organisme communautaire pour donner de l'aide, le Conseil est d'avis qu'une meilleure connaissance mutuelle des approches, des forces et des limites ainsi que des attentes respectives des partenaires est nécessaire. La consultation réalisée par le Conseil a montré que certaines écoles étaient insatisfaites de l'aide aux devoirs apportée par leur partenaire communautaire. Nous faisons l'hypothèse que la méconnaissance relative des partenaires est en partie responsable de la situation. Pour fonctionner en partenariat, l'école doit par exemple bien connaître la mission et la philosophie d'intervention de son partenaire communautaire. Elle doit connaître aussi son fonctionnement et savoir si celui-ci fait face, par exemple, à un taux de roulement élevé qui risque d'affecter la continuité de ses services. La connaissance mutuelle des partenaires suppose une communication et une concertation étroites entre les organismes communautaires et les directions d'école.

4.2.6 RECOMMANDATIONS RELATIVES À L'ORIENTATION 2 – ASSURER L'ÉQUITÉ ET LA COHÉRENCE DANS LES MESURES D'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET D'AIDE AUX DEVOIRS

En ce qui concerne l'organisation des mesures d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs et considérant :

- l'importance d'assurer l'équité dans les mesures d'accompagnement scolaire;
- l'importance d'accorder, à tous les élèves qui en ont besoin, aux parents et aux aidants, l'accompagnement et l'aide appropriés en rapport avec les devoirs;
- le principe selon lequel l'accompagnement scolaire et l'aide aux devoirs offerts aux élèves par des intervenantes et des intervenants devraient s'apparenter au soutien personnalisé mais non spécialisé qu'un parent peut offrir à son enfant;
- les changements au programme Aide aux devoirs au primaire introduits à l'automne 2009 par lesquels le MELS :
  - > conserve un programme annuel finançant des projets annuels, tout en annonçant son intention de maintenir le programme au moins trois ans;
  - > oblige les écoles à diversifier l'aide aux devoirs offerte;
  - > n'exige plus que les projets d'aide aux devoirs ciblent prioritairement les élèves en difficulté d'apprentissage;
- la cohérence et la complémentarité nécessaires entre les différents dispensateurs d'aide aux devoirs et entre les divers services éducatifs offerts aux élèves;

le Conseil recommande :

> à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

11. d'assurer le financement adéquat du programme Aide aux devoirs au primaire pour améliorer l'accès aux services d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs;

12. d'assurer une meilleure stabilité aux services d'accompagnement scolaire en faisant du programme Aide aux devoirs au primaire un programme triennal pouvant soutenir des projets pluriannuels;

13. de faire en sorte que, tout en favorisant la diversification des formes et des usagers de l'aide, les projets soutenus dans le programme correspondent avant tout aux besoins prioritaires déterminés par les écoles;

> aux commissions scolaires et à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

14. d'examiner les obstacles posés par le transport scolaire à la fréquentation des services d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs et de travailler à réduire ces obstacles;

> aux directions d'école :

15. de s'assurer que, quels que soient les élèves visés, l'accompagnement scolaire ne se substitue pas à la récupération offerte par l'enseignante ou l'enseignant ni aux services d'adaptation scolaire;

16. d'assurer la complémentarité entre les différents services offerts par l'école, notamment entre les services de garde en milieu scolaire et les services d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs, et de promouvoir la concertation entre l'école et ses partenaires communautaires pour l'organisation de l'accompagnement scolaire et de l'aide aux devoirs.

4.3 ORIENTATION 3 – FAIRE DE L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET DE L'AIDE AUX DEVOIRS UNE OCCASION DE MEILLEURE COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ

Dans l'orientation 1, nous avons parlé de l'importance d'associer la famille à la réflexion de l'école sur les devoirs. Nous avons aussi parlé de la nécessité de prendre en compte, dans cette réflexion, les ressources qui existent en matière d'accompagnement scolaire dans la communauté et celles qui doivent être mobilisées pour donner l'aide appropriée. Dans l'orientation 2, qui porte sur l'organisation et la planification des services d'accompagnement, nous avons souligné l'importance de la concertation pour assurer la cohérence entre les divers services donnés par l'école et ses partenaires. L'orientation 3 concerne l'aspect plus quotidien de la concertation, celui de la collaboration autour du vécu scolaire et de l'aide apportée aux élèves et aux familles. Aux yeux du Conseil, il s'agit, pour les écoles et pour les enseignants qui choisissent de donner des devoirs, de faire de ceux-ci une occasion de collaboration école-famille-communauté. Pour cela, il faut favoriser un engagement approprié des parents dans les devoirs et multiplier les liens entre les services d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs de même qu'entre les parents, les enseignants et les intervenants. Quand l'enseignant ne donne pas de devoirs au sens traditionnel du terme, des moyens doivent tout de même permettre de renforcer le lien entre l'école et la famille et de favoriser l'engagement du parent dans le suivi scolaire de l'enfant. Le soutien requis à cet égard doit aussi être apporté.

4.3.1 FAVORISER L'ENGAGEMENT DES PARENTS DANS LE SUIVI SCOLAIRE DE L'ENFANT

Les écrits scientifiques révèlent que, même si l'effet particulier de la participation des parents aux devoirs est difficile à établir, leur engagement dans le vécu scolaire est important pour la réussite de l'élève. Les devoirs offrent une occasion aux parents de manifester un tel engagement, de suivre le cheminement de leur enfant, d'être en relation avec l'école et de s'impliquer dans les activités qui s'y déroulent. Les devoirs peuvent donc être un moyen d'assurer un lien entre l'école et la famille et de développer la collaboration entre elles. Lorsqu'il y a des devoirs, il est conséquemment important de favoriser un engagement approprié des parents dans leur suivi.

Cela ne signifie pas pour autant que les devoirs sont la seule – ou la meilleure – façon d'assurer l'engagement parental dans le vécu scolaire de l'enfant. Les écoles rencontrées par le Conseil lors de la préparation de cet avis ont indiqué que les liens famille-école se tissent de toutes sortes de façons et que les devoirs ne sont pas essentiels à cette fin. Selon elles, les devoirs ne contribuent de manière positive aux liens famille-école que s'ils sont une activité harmonieuse pour la famille. Qu'elles donnent ou non des devoirs, les écoles doivent prendre différents moyens d'intéresser les parents au cheminement scolaire de leur enfant.

Pour favoriser l'engagement approprié des parents dans le cheminement scolaire et, le cas échéant, dans les devoirs, il faut prendre acte que le soutien à la réussite éducative des élèves est une responsabilité partagée entre l'école, les parents et la communauté. Chaque partie a un rôle particulier à jouer et il est important que les responsabilités ainsi que les attentes mutuelles soient claires. La majorité des élèves du primaire sont aidés dans leurs devoirs non pas par un service d'aide, mais bien par leurs parents. Ceux-ci sont les premiers responsables de l'éducation de leur enfant. Face aux devoirs, ils ont notamment pour rôle de fournir à leur enfant les conditions matérielles de réalisation des devoirs, de l'encadrer, de le soutenir, de s'intéresser aux travaux donnés et de l'encourager à devenir de plus en plus autonome.

Or les recherches montrent que les parents croient parfois que leur rôle est aussi d'enseigner à l'enfant, de lui expliquer des notions qu'il n'a pas comprises en classe ou qui n'ont pas encore été vues. Des enfants peuvent d'ailleurs formuler des attentes de cet ordre à leurs parents. Ceux-ci peuvent alors être dépassés par l'ampleur du rôle qu'ils croient être le leur et se sentir incompétents pour l'exercer avec succès. Le

Conseil affirme quant à lui que même scolarisés, les parents n'ont pas à se substituer à un intervenant professionnel. Il faut donc distinguer le rôle d'éduquer, dévolu d'abord aux parents, du rôle d'instruire, qui échoit essentiellement à l'école.

Le rôle des parents, des enseignants et de la communauté, nous l'avons vu, peut être clarifié dans les orientations sur les devoirs que le Conseil recommande à chaque école d'adopter. L'existence de telles orientations ne saurait toutefois se substituer à la communication directe entre l'enseignante ou l'enseignant et les parents de ses élèves. Même s'il reconnaît que de nombreux enseignants le font déjà, le Conseil encourage ceux-ci, en début d'année, à discuter spécifiquement de la question des devoirs avec les parents. Dans le cas où ils donnent des devoirs, les enseignants doivent expliquer le type et les modalités d'utilisation des devoirs et échanger avec les parents sur leurs attentes et sur les rôles des uns et des autres dans les devoirs. S'ils n'en donnent pas, il n'est pas moins important d'expliquer aux parents cette décision de vive voix, de présenter les moyens qui seront utilisés pour les informer du cheminement de l'enfant et de s'entendre sur le rôle des parents dans le suivi du vécu scolaire.

Le Conseil croit, de plus, que pour favoriser l'engagement des parents dans les devoirs ou plus largement dans le vécu scolaire de l'enfant, il y a lieu d'assurer une communication régulière entre ceux-ci et les enseignants. L'importance de la communication enseignant-parents a déjà été soulignée dans des avis antérieurs du Conseil. L'avis sur le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire évoquait l'importance de « mettre l'accent sur une communication riche et continue avec les parents au sujet de la progression et du rendement scolaire de leur enfant » (CSE, 2005, p. 29). Dans l'avis sur les façons de rendre compte des connaissances acquises par l'élève, le Conseil recommandait au personnel enseignant « d'informer régulièrement les parents du travail réalisé en classe et du cheminement de l'élève, et ce, tout au long de l'année scolaire (devoirs, travaux, cahiers d'activités, projets, note à l'agenda, contact téléphonique, etc.) » (CSE, 2008, p. 48).

Une communication régulière permet aux enseignants d'informer les parents des difficultés et des forces de leur enfant; cette communication ne doit pas, toutefois, être à sens unique. Elle doit permettre aussi aux parents de signaler les devoirs qui sont trop faciles ou trop difficiles, les notions mal comprises par l'enfant ou les événements particuliers de sa vie et de celle de sa famille qui peuvent avoir une incidence sur la réalisation des devoirs ou sur les apprentissages en général. Les modes de communication entre les parents et les enseignants peuvent varier selon le sujet traité et selon les besoins des interlocuteurs. L'écoute et l'échange doivent être favorisés, et les enseignants doivent tenir compte des contraintes de temps des parents ainsi que des particularités de l'organisation familiale.

Les recherches montrent que les parents participent plus à la vie scolaire de leur enfant quand ils se sentent bienvenus de le faire. Les invitations par les enseignants à commenter la réalisation des devoirs ou du travail fait en classe sont un exemple de moyen pour que les parents se sentent encouragés à s'engager dans le suivi du cheminement scolaire de l'enfant. L'utilisation de devoirs interactifs, mentionnée précédemment dans cet avis (voir la deuxième partie), est aussi une façon concrète d'engager le parent.

Les intervenantes et les intervenants scolaires déplorent souvent la faible participation de certains parents aux activités de l'école. Comment réussir à joindre les parents qui s'engagent moins spontanément dans le suivi scolaire de leur enfant? Les consultations du Conseil ont révélé que des parents qui sont peu enclins à participer à des réunions ou à des ateliers apprécient toutefois recevoir de l'information et sont ouverts à des interventions personnalisées. À cet égard, l'expertise des groupes communautaires auprès des familles de leur milieu peut être précieuse pour développer les modes de communication les plus susceptibles de favoriser l'engagement des parents.

4.3.2 FAVORISER LA COMMUNICATION ENTRE LES INTERVENANTS QUI OFFRENT L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET L'AIDE AUX DEVOIRS, LES PARENTS ET LES ENSEIGNANTS

Le Conseil a mis en évidence dans cet avis les difficultés de certains parents pour soutenir leur enfant dans les devoirs. Ces difficultés peuvent être temporaires – à l'occasion, par exemple, de transitions familiales entraînées par une séparation ou une recomposition familiale, ou quand le parent ne maîtrise pas encore bien la langue d'enseignement – ou être de plus longue durée – quand par exemple le parent seul ou les deux parents ont des emplois accaparants, quand l'enfant vit en alternance chez ses deux parents séparés, quand les parents ont un rapport distant ou antagoniste avec la culture scolaire ou quand l'enfant connaît des difficultés d'apprentissage qui font des devoirs une épreuve. Dans toutes ces situations, de l'aide doit être disponible pour suppléer au moins partiellement à l'appui des parents.

Or offrir de l'aide aux devoirs pourrait avoir des effets indésirables. À l'occasion des consultations menées par le Conseil et lors de l'évaluation de son programme d'aide aux devoirs par le MELS, plusieurs intervenants scolaires ont exprimé des craintes concernant la déresponsabilisation face au vécu scolaire des parents dont les enfants fréquentent l'aide aux devoirs. On pourrait s'interroger de la même façon dans les cas où il n'y a pas de devoirs : comment préserver ou susciter l'engagement des parents sans cette forme de rétroaction sur le cheminement scolaire de l'enfant? À cela, on peut répondre que les services d'aide aux devoirs ne peuvent jouer le rôle des parents dans le vécu scolaire des enfants, rôle qui dépasse largement le seul fait d'aider l'élève à faire ses devoirs. Devoirs ou pas, aide aux devoirs ou pas, les parents doivent continuer de poser à leur enfant des questions sur ce qui se passe à l'école, de l'encourager dans ses activités scolaires et de discuter de ce qu'il apprend en classe. En cela, ils démontrent leur engagement face au vécu scolaire de leur enfant.

On ne peut toutefois nier que les devoirs soient une occasion pour les parents de suivre le cheminement scolaire de leur enfant. Comment faire en sorte que les parents « restent dans le coup » quand c'est une autre personne qui aide leur enfant dans ses devoirs? Comment s'assurer que les parents restent engagés quand l'enfant fréquente un service d'accompagnement qui cherche à renforcer ses apprentissages concernant les méthodes de travail ou qui soutient le développement de ses habiletés de lecture? Le Conseil estime que ce sont des questions importantes que les équipes-écoles doivent se poser. Des stratégies telles que l'offre d'accompagnement ou d'aide aux devoirs au rythme de quelques fois par semaine sont mises en œuvre dans certains milieux pour faire en sorte que les parents restent engagés. Une stratégie complémentaire est alors d'enseigner aux parents comment faire les autres soirs de la semaine. Le Conseil croit toutefois que l'une des clés pour maintenir les parents « dans le coup » est d'assurer une communication régulière entre ceux-ci et le service d'accompagnement scolaire offert par l'école, par le service de garde scolaire ou par un organisme communautaire. L'intervenante ou l'intervenant qui offre l'accompagnement informera alors le parent des succès et des difficultés particulières de l'enfant pendant les périodes d'aide. Le parent pourra en retour poser des questions sur le cheminement de son enfant ou renseigner l'intervenante ou l'intervenant sur les circonstances ou les besoins particuliers de l'enfant qui ont une incidence sur sa participation aux activités d'accompagnement scolaire. Là encore, le service doit être proactif auprès de certains parents pour réussir à susciter leur intérêt et leur participation.

Dans un avis antérieur portant sur les services de garde en milieu scolaire, le Conseil soulignait l'importance de « créer les arrimages qui favorisent la continuité de l'expérience éducative de l'enfant » (CSE, 2006b, p. 43). Pour assurer une telle continuité, l'échange d'information relative au déroulement de l'accompagnement scolaire ne saurait se limiter au parent et à l'intervenante ou à l'intervenant qui assure l'aide. Des organismes qui offrent de l'aide aux devoirs ont souligné au Conseil l'importance de tisser des liens entre les aidants et les enseignants. Ces liens doivent permettre aux enseignants de savoir comment se passe l'accompagnement de leurs élèves, de la même façon que les liens avec les parents leur permettent de connaître les problèmes relatifs aux devoirs quand ceux-ci se font à la maison. Si, par exemple, les élèves n'arrivent pas à terminer leurs devoirs de manière relativement autonome, les enseignants doivent être mis au courant pour ajuster leurs demandes ou revoir en classe les notions qui ont

été mal comprises. Des liens plus soutenus avec les enseignants doivent aussi faire en sorte que les parents et les intervenants de l'aide aux devoirs soient mieux informés des difficultés des élèves en classe et des façons de leur apporter du soutien.

Cela ne signifie pas que chaque communication au sujet de l'accompagnement ou de l'aide aux devoirs réunisse systématiquement les trois partenaires que sont l'enseignante ou l'enseignant, le parent et la personne qui fait l'accompagnement. Des communications « en duo » peuvent être bien sûr nécessaires ou suffisantes. Il s'agit simplement de veiller que chacun des trois partenaires ait l'information nécessaire pour jouer son rôle en matière de devoirs ou de soutien scolaire le plus efficacement possible. Divers moyens comme la rédaction de commentaires dans l'agenda de l'enfant ou les rencontres face à face peuvent favoriser les communications entre les trois partenaires. La direction de l'école doit également user de son leadership pour proposer des façons d'augmenter les échanges entre eux.

4.3.3 RECOMMANDATIONS RELATIVES À L'ORIENTATION 3 – FAIRE DE L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET DE L'AIDE AUX DEVOIRS UNE OCCASION DE MEILLEURE COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ

En vue de faire des devoirs et de l'accompagnement scolaire l'occasion d'une meilleure collaboration entre l'école, la famille et la communauté et considérant :

- l'importance de la participation des parents au vécu scolaire de l'enfant pour favoriser la réussite éducative;
- le besoin de précision concernant le rôle attendu des parents dans le soutien aux devoirs ou plus largement dans le suivi scolaire de leur enfant;
- l'importance que l'intervention d'un service d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs ne soit pas source de déresponsabilisation du parent ni de discontinuité dans l'expérience éducative de l'enfant;
- la nécessité que les différents partenaires de l'éducation soutiennent, dans leur champ respectif de responsabilités, la participation des parents au suivi scolaire de leur enfant;

le Conseil recommande :

> aux membres du personnel enseignant :

17. de profiter des rencontres avec les parents pour :

- *expliquer leurs décisions, et celles de l'école, en matière de devoirs;*
- *échanger avec les parents quant à leur rôle dans le soutien au cheminement scolaire de l'enfant;*

18. d'entretenir avec les parents et avec les personnes qui offrent de l'accompagnement scolaire et l'aide aux devoirs une communication régulière sur les devoirs et sur le cheminement scolaire de leurs élèves;

> aux directions d'école :

19. de favoriser la communication et la concertation entre les enseignantes et les enseignants, les personnes qui offrent l'accompagnement scolaire et les parents.

CONCLUSION

La société et la famille ont changé au cours des dernières décennies. La participation massive des deux parents, ou du parent seul, au marché du travail, la forte croissance du recours à des services de garde après la classe, les transformations familiales telles que séparation, monoparentalité et recomposition créent un contexte qui rend souvent difficile la réalisation des devoirs à la maison. Ces difficultés sont considérablement accrues quand, par exemple, l'enfant a des problèmes d'apprentissage, ou que ses parents ne maîtrisent pas encore le français ou qu'ils se sentent étrangers à la culture scolaire. Il s'ensuit que les élèves ne sont pas tous égaux devant les devoirs : tous ne bénéficient pas des conditions leur permettant d'en tirer profit. Les devoirs sont alors source de stress et de tensions familiales, en plus de contribuer parfois à une attitude négative face à l'école qui peut avoir une incidence sur la persévérance scolaire.

Pourtant, beaucoup de parents et d'enseignantes et d'enseignants tiennent aux devoirs. Même si leur effet sur la réussite scolaire au primaire n'a pas été démontré, même si leur influence sur l'acquisition de bonnes méthodes de travail est peu documentée, ils établissent un lien régulier entre l'école et la famille et sont une façon de concrétiser la participation des parents au suivi scolaire de leur enfant. Or cette participation est un facteur important de la réussite scolaire.

De l'avis du Conseil, les devoirs ont leurs avantages et leurs inconvénients, et l'opportunité d'en donner ou non ne saurait découler d'une position idéologique *in abstracto*. La question des devoirs doit être examinée en contexte, en tenant compte de la réalité des élèves et des familles et en s'attachant aux enjeux d'équité qu'elle soulève, de manière à favoriser la réussite de tous et de toutes. Elle doit aussi s'inscrire dans une réflexion pédagogique : les devoirs sont un outil parmi d'autres à la disposition du personnel enseignant et, si on y recourt, ils doivent être pertinents compte tenu des objectifs poursuivis et cohérents avec le projet pédagogique plus large.

Le Conseil invite les écoles et leurs partenaires à mettre au jeu la question des devoirs et à mener une réflexion collective ancrée dans la réalité du milieu social, une réflexion qui permettra de prendre des décisions éclairées. Pour qu'elle bénéficie d'une certaine pérennité et pour qu'elle soit plus facilement partagée, cette réflexion devrait, selon le Conseil, se traduire en orientations consignées dans la documentation officielle de l'école. Différents moyens doivent par ailleurs être mis en œuvre par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, par les commissions scolaires et par les milieux de la formation et de la recherche pour faciliter la réflexion des écoles. En dépit de l'importance de la démarche collective préconisée et de la cohérence institutionnelle qu'elle doit induire, le Conseil souligne toutefois que les décisions de donner ou pas des devoirs, de donner tel type de devoirs dans telle circonstance ou de recourir plutôt à d'autres moyens relèvent ultimement de l'enseignante et l'enseignant.

L'accompagnement scolaire et l'aide aux devoirs doivent faire partie de la réflexion des écoles. Celles-ci doivent veiller à mettre en place des mesures pour aider les enfants quand les parents ne peuvent pas donner le soutien approprié. Beaucoup d'écoles offrent déjà une telle aide, mais le Conseil croit qu'il faut en accroître l'accessibilité et en assurer la stabilité. Il faut aussi préciser les objectifs de l'aide de manière qu'elle ne soit pas un substitut aux activités de récupération qui doivent être offertes par le personnel enseignant ou aux services d'adaptation scolaire prévus pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Une fois ces précisions apportées sur les objectifs de l'accompagnement scolaire et de l'aide aux devoirs, il devient clair que ces activités de soutien ne requièrent pas la contribution d'une ou d'un spécialiste; pour aider l'enfant, il suffit d'une personne qui, à l'instar du parent, est intéressée à sa réussite éducative.

La réflexion sur les devoirs, comme l'organisation des services d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs, doit tabler sur la concertation entre les différentes parties prenantes, dans le respect des rôles et des responsabilités de chacune. Les parents, le personnel enseignant, les services de garde en milieu scolaire, les autres membres de l'équipe-école et les organismes communautaires doivent être interpellés à différentes étapes du processus. Aux yeux du Conseil, il incombe aux directions d'école d'exercer leur leadership pour tisser des liens entre les parties prenantes et favoriser la concertation entre elles.

Des liens doivent également être tissés et entretenus à une échelle plus quotidienne. Le Conseil invite les enseignantes et les einseignants à favoriser chez les parents de leurs élèves une meilleure compréhension de leur rôle dans le suivi scolaire de l'enfant et à entretenir avec eux une communication régulière sur les devoirs ou sur les autres moyens utilisés pour renforcer les apprentissages. Quand un élève fréquente un service d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs, il faut aussi veiller à assurer une bonne communication entre l'intervenante ou l'intervenant qui assure l'aide, le parent et l'enseignante ou l'enseignant, de manière que chacun puisse jouer au mieux son rôle auprès de l'enfant. En faisant de l'accompagnement scolaire et de l'aide aux devoirs l'occasion d'une meilleure collaboration entre l'école, la famille et la communauté, on favorisera la continuité de l'expérience éducative de l'enfant et, ultimement, sa réussite scolaire.

REMERCIEMENTS

Le Conseil tient à remercier tous ceux et celles qui, de près ou de loin, ont collaboré avec lui pour rendre cet avis possible. Nos remerciements vont d'abord aux membres de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et à ceux du Conseil supérieur de l'éducation. La liste des membres apparaît à la fin du document.

Le Conseil remercie également chaleureusement tous les directrices et directeurs d'école qui ont participé anonymement à l'enquête sur les devoirs ainsi que les personnes attachées à vingt écoles et à dix organismes communautaires qui ont accepté de nous rencontrer à l'occasion d'entrevues approfondies sur leurs pratiques.

Pour produire cet avis, le Conseil a également consulté un certain nombre d'experts à titre individuel ou comme représentants d'organismes. Que ces personnes, qui ont généreusement partagé leur expérience et leurs connaissances relativement aux devoirs, soient remerciées. Il s'agit de :

Lina Sylvain, chercheuse
Noémie Régnier, intervenante
ABC des Hauts Plateaux Montmagny-L'Islet

Sandrine Faust, directrice générale
Frédéric Blanchet, directeur adjoint
Marc-Antoine Tanguay, responsable des communications
Allô Prof

Marie Rhéaume, présidente
Isabelle Bitaudeau, secrétaire générale
Chantal Dumont, agente de recherche
Conseil de la famille et de l'enfance

Marc Charland, administrateur
Pierre Paquet, conseiller à la recherche et au développement
Fédération des comités de parents du Québec

Roch Chouinard
Professeur
Université de Montréal

Elizabeth Côté
Psychopédagogue et consultante en éducation

Rollande Deslandes
Professeure
Université du Québec à Trois-Rivières

France Gauthier
Agente de planification
Direction de la santé publique de Montréal

Marie-Noëlle Jean
Agente de développement
Commission scolaire de Montréal

ANNEXES

ANNEXE 1
MÉTHODOLOGIE D'ENQUÊTE AUPRÈS DE DIRECTIONS D'ÉCOLE

À l'automne 2008, une enquête par questionnaire en ligne a été réalisée auprès de directions d'écoles primaires pour mieux comprendre la place occupée par les devoirs et les leçons dans les écoles primaires. Elle visait plus spécifiquement à dresser un portrait de l'offre d'aide aux devoirs et aux leçons dans les écoles primaires et de la place des devoirs et des leçons dans les documents officiels des écoles (code de vie, projet éducatif, politique, etc.).

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

La permanence du Conseil supérieur de l'éducation a élaboré le questionnaire, lequel a fait l'objet de plusieurs validations, notamment par des directrices et des directeurs d'école, pour s'assurer de la clarté des questions et de la présence de tous les choix de réponse probables. Chaque question permettait tout de même d'inscrire un choix de réponse différent s'il y avait lieu.

Le questionnaire en ligne comportait quatre parties :

1. Une partie portant sur les caractéristiques générales de l'école.
2. Une partie portant sur les mesures de soutien aux devoirs et aux leçons :
   - Les mesures d'aide aux devoirs destinées aux élèves (et leurs caractéristiques)
     - > Les mesures offertes par l'école elle-même
     - > Les mesures offertes par le service de garde
     - > Les mesures offertes par un organisme communautaire
     - > Les mesures offertes par une entreprise privée
     - > Les mesures offertes autrement que par les moyens précédents.
   - Les mesures de soutien destinées aux parents qui accompagnent leurs enfants dans les devoirs et les leçon.
   - Les mesures de soutien destinées au personnel enseignant et portant sur la question des devoirs et des leçons (formation, rencontres d'équipes, etc.).
3. Une partie portant sur l'existence d'une préoccupation portant sur les devoirs et les leçons se traduisant dans différents documents officiels de l'école (politique, code de vie, projet éducatif, plan de réussite, agenda scolaire, etc.).
4. Une partie portant sur l'existence de pratiques jugées novatrices ou différentes par les directions d'école interrogées :
   - Des pratiques novatrices qui concernent les pratiques pédagogiques à l'égard des devoirs et des leçon.
   - Des pratiques novatrices qui concernent le type de mesures de soutien aux devoirs et aux leçon.

ÉCHANTILLON, COLLECTE ET PROFIL DES RÉPONDANTES ET DES RÉPONDANTS

Un échantillon aléatoire simple de 650 directions d'écoles primaires a été constitué à partir des listes de directions d'écoles primaires provenant du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Cet échantillon était représentatif de la population des écoles primaires du Québec pour les variables suivantes : la région administrative, la catégorie d'organismes (public ou privé) et la taille de l'établissement.

L'enquête Web a eu lieu entre le 15 octobre et le 3 novembre 2008. Une relance a été effectuée au cours de cette période. La collecte des données a été réalisée par la firme Infras International inc.

En tout, 443 directions d'école ont répondu à l'enquête, ce qui représente un taux de réponse de 68 %, ce qui est excellent pour ce genre d'enquête. Les analyses montrent également que les écoles répondantes représentent la population totale des écoles primaires du Québec, du moins sous l'angle des variables retenues, soit la région administrative, la catégorie d'organismes et la taille de l'école. Les tableaux suivants présentent la répartition des écoles répondantes selon ces trois variables.

Répartition des écoles répondantes selon la région administrative

RÉGION	NOMBRE	PROPORTION
Montréal	82	18,5%
Montérégie	75	16,9%
Chaudière-Appalaches	43	9,7%
Laurentides	34	7,7%
Capitale-Nationale	33	7,4%
Outaouais	25	5,6%
Saguenay–Lac-Saint-Jean	22	5,0%
Bas-Saint-Laurent	18	4,1%
Lanaudière	16	3,6%
Centre-du-Québec	15	3,4%
Estrie	15	3,4%
Laval	15	3,4%
Abitibi-Témiscamingue	13	2,9%
Mauricie	11	2,5%
Côte-Nord	10	2,3%
Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	10	2,3%
Nord-du-Québec	6	1,4%
Total	443	100,0%

Répartition des écoles répondantes selon la taille de l'école

NOMBRE D'ÉLÈVES	NOMBRE	PROPORTION
100 élèves et moins	63	14,2%
Entre 101 et 300 élèves	211	47,6%
Plus de 300 élèves	169	38,1%
Total	443	100,0%

ANNEXE 1
MÉTHODOLOGIE D'ENQUÊTE AUPRÈS DE DIRECTIONS D'ÉCOLE

À l'automne 2008, une enquête par questionnaire en ligne a été réalisée auprès de directions d'écoles primaires pour mieux comprendre la place occupée par les devoirs et les leçons dans les écoles primaires. Elle visait plus spécifiquement à dresser un portrait de l'offre d'aide aux devoirs et aux leçons dans les écoles primaires et de la place des devoirs et des leçons dans les documents officiels des écoles (code de vie, projet éducatif, politique, etc.).

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

La permanence du Conseil supérieur de l'éducation a élaboré le questionnaire, lequel a fait l'objet de plusieurs validations, notamment par des directrices et des directeurs d'école, pour s'assurer de la clarté des questions et de la présence de tous les choix de réponse probables. Chaque question permettait tout de même d'inscrire un choix de réponse différent s'il y avait lieu.

Le questionnaire en ligne comportait quatre parties :

1. Une partie portant sur les caractéristiques générales de l'école.
2. Une partie portant sur les mesures de soutien aux devoirs et aux leçons :
   - Les mesures d'aide aux devoirs destinées aux élèves (et leurs caractéristiques)
     - > Les mesures offertes par l'école elle-même
     - > Les mesures offertes par le service de garde
     - > Les mesures offertes par un organisme communautaire
     - > Les mesures offertes par une entreprise privée
     - > Les mesures offertes autrement que par les moyens précédents.
   - Les mesures de soutien destinées aux parents qui accompagnent leurs enfants dans les devoirs et les leçon.
   - Les mesures de soutien destinées au personnel enseignant et portant sur la question des devoirs et des leçons (formation, rencontres d'équipes, etc.).
3. Une partie portant sur l'existence d'une préoccupation portant sur les devoirs et les leçons se traduisant dans différents documents officiels de l'école (politique, code de vie, projet éducatif, plan de réussite, agenda scolaire, etc.).
4. Une partie portant sur l'existence de pratiques jugées novatrices ou différentes par les directions d'école interrogées :
   - Des pratiques novatrices qui concernent les pratiques pédagogiques à l'égard des devoirs et des leçon.
   - Des pratiques novatrices qui concernent le type de mesures de soutien aux devoirs et aux leçon.

ÉCHANTILLON, COLLECTE ET PROFIL DES RÉPONDANTES ET DES RÉPONDANTS

Un échantillon aléatoire simple de 650 directions d'écoles primaires a été constitué à partir des listes de directions d'écoles primaires provenant du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Cet échantillon était représentatif de la population des écoles primaires du Québec pour les variables suivantes : la région administrative, la catégorie d'organismes (public ou privé) et la taille de l'établissement.

L'enquête Web a eu lieu entre le 15 octobre et le 3 novembre 2008. Une relance a été effectuée au cours de cette période. La collecte des données a été réalisée par la firme Infras International inc.

En tout, 443 directions d'école ont répondu à l'enquête, ce qui représente un taux de réponse de 68 %, ce qui est excellent pour ce genre d'enquête. Les analyses montrent également que les écoles répondantes représentent la population totale des écoles primaires du Québec, du moins sous l'angle des variables retenues, soit la région administrative, la catégorie d'organismes et la taille de l'école. Les tableaux suivants présentent la répartition des écoles répondantes selon ces trois variables.

Répartition des écoles répondantes selon la région administrative

RÉGION	NOMBRE	PROPORTION
Montréal	82	18,5%
Montérégie	75	16,9%
Chaudière-Appalaches	43	9,7%
Laurentides	34	7,7%
Capitale-Nationale	33	7,4%
Outaouais	25	5,6%
Saguenay–Lac-Saint-Jean	22	5,0%
Bas-Saint-Laurent	18	4,1%
Lanaudière	16	3,6%
Centre-du-Québec	15	3,4%
Estrie	15	3,4%
Laval	15	3,4%
Abitibi-Témiscamingue	13	2,9%
Mauricie	11	2,5%
Côte-Nord	10	2,3%
Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	10	2,3%
Nord-du-Québec	6	1,4%
Total	443	100,0%

Répartition des écoles répondantes selon la taille de l'école

NOMBRE D'ÉLÈVES	NOMBRE	PROPORTION
100 élèves et moins	63	14,2%
Entre 101 et 300 élèves	211	47,6%
Plus de 300 élèves	169	38,1%
Total	443	100,0%

Répartition des écoles répondantes selon la catégorie d'organisme

CATÉGORIE	NOMBRE	PROPORTION
Privé	26	5,9%
Public	417	94,1%
Total	443	100,0%

ANNEXE 2

CONSULTATION RÉALISÉE AUPRÈS DE PLUSIEURS ÉCOLES PRIMAIRES ET ORGANISMES COMMUNAUTAIRES : PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

À l'issue de l'enquête par questionnaire en ligne, une consultation a été réalisée au cours de l'automne 2008 d'une part auprès de directrices et directeurs d'école et de membres du personnel enseignant du primaire et d'autre part auprès de personnes représentant différents organismes communautaires.

Les objectifs de cette consultation étaient :

- De documenter les aspects de la pratique des devoirs et des leçons qui font actuellement l'objet de réflexions et de remises en question dans les écoles primaires et de mieux comprendre les conditions propices à la mise en œuvre de ces pratiques;
- D'éclairer un peu mieux l'expérience des organismes communautaires qui offrent de l'aide aux devoirs à des élèves du primaire ou à leurs parents.

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Une approche descriptive et qualitative a été retenue. L'étude de cas multiples (ou cas croisés) s'avérait appropriée pour la démarche de consultation. L'approche en question consiste à étudier un certain nombre de cas, puis à les comparer entre eux pour dégager des traits ou des facteurs communs. L'analyse croisée qui en découle permet, selon Van der Maren (1995), une compréhension plus fine de ce qui est partagé par les différentes situations. Dans le cas présent, les écoles et les organismes communautaires ont constitué deux corpus distincts.

Le petit nombre d'écoles ne permet pas de rendre compte de l'ensemble des pratiques existantes, cela va de soi. Cependant, les projets examinés permettent de mieux comprendre sous quels angles les devoirs et les leçons sont analysés dans les écoles et d'explorer les différents processus qui ont mené à la mise en œuvre des projets.

Étant donné la très grande diversité des organismes communautaires de même que la nature des services qu'ils offrent en matière d'aide aux devoirs et aux leçons, les résultats de cette consultation ne peuvent prétendre à l'exhaustivité. L'information obtenue est riche, mais nécessairement partielle et, par conséquent, elle ne peut être généralisée. Malgré ces limites, les résultats ainsi obtenus permettent de saisir un peu mieux ce qui distingue les interventions des organismes communautaires en matière de devoirs et de leçons de celles offertes par le réseau de l'éducation plus formel et ce qui les caractérise.

ÉCHANTILLONNAGE ET ORGANISATION DE LA COLLECTE DE DONNÉES

Il s'agit d'un échantillon raisonné, c'est-à-dire un échantillon où les écoles de même que les organismes communautaires sont sélectionnées les uns après les autres en fonction de leur particularité. Ce type d'échantillon permet d'atteindre l'objectif, soit l'exploration de réalités différentes.

Écoles : La majorité des écoles sélectionnées l'ont été à l'issue de l'enquête Web qui leur permettait de nommer leurs pratiques novatrices et d'indiquer leur intérêt pour participer à une éventuelle entrevue. Quant aux autres écoles, ce sont les recherches menées en parallèle qui ont permis de mettre à jour l'existence de pratiques novatrices. Toutes les écoles retenues ont été jointes par la suite pour une entrevue permettant d'approfondir le sujet. La majorité des personnes rencontrées en entrevue lors de cette consultation sont directrices ou directeurs d'école. En fait, les projets concernaient souvent des mesures instaurées ou pilotées par la direction d'école, ce sont donc les personnes les mieux placées pour parler du projet. Si toutes les directions d'école ont été interrogées, dans certains cas, d'autres personnes visées par le projet ont également été rencontrés, soit une orthopédagogue, quelques enseignantes et une bénévole du service d'aide aux devoirs.

Les entrevues, d'une durée moyenne de 50 minutes, se sont déroulées entre le 30 septembre et le 8 décembre 2008.

Répartition des écoles répondantes selon la catégorie d'organisme

CATÉGORIE	NOMBRE	PROPORTION
Privé	26	5,9 %
Public	417	94,1 %
Total	443	100,0 %

ANNEXE 2

CONSULTATION RÉALISÉE AUPRÈS DE PLUSIEURS ÉCOLES PRIMAIRES ET ORGANISMES COMMUNAUTAIRES : PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

À l'issue de l'enquête par questionnaire en ligne, une consultation a été réalisée au cours de l'automne 2008 d'une part auprès de directrices et directeurs d'école et de membres du personnel enseignant du primaire et d'autre part auprès de personnes représentant différents organismes communautaires.

Les objectifs de cette consultation étaient :

- De documenter les aspects de la pratique des devoirs et des leçons qui font actuellement l'objet de réflexions et de remises en question dans les écoles primaires et de mieux comprendre les conditions propices à la mise en œuvre de ces pratiques;
- D'éclairer un peu mieux l'expérience des organismes communautaires qui offrent de l'aide aux devoirs à des élèves du primaire ou à leurs parents.

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Une approche descriptive et qualitative a été retenue. L'étude de cas multiples (ou cas croisés) s'avérait appropriée pour la démarche de consultation. L'approche en question consiste à étudier un certain nombre de cas, puis à les comparer entre eux pour dégager des traits ou des facteurs communs. L'analyse croisée qui en découle permet, selon Van der Maren (1995), une compréhension plus fine de ce qui est partagé par les différentes situations. Dans le cas présent, les écoles et les organismes communautaires ont constitué deux corpus distincts.

Le petit nombre d'écoles ne permet pas de rendre compte de l'ensemble des pratiques existantes, cela va de soi. Cependant, les projets examinés permettent de mieux comprendre sous quels angles les devoirs et les leçons sont analysés dans les écoles et d'explorer les différents processus qui ont mené à la mise en œuvre des projets.

Étant donné la très grande diversité des organismes communautaires de même que la nature des services qu'ils offrent en matière d'aide aux devoirs et aux leçons, les résultats de cette consultation ne peuvent prétendre à l'exhaustivité. L'information obtenue est riche, mais nécessairement partielle et, par conséquent, elle ne peut être généralisée. Malgré ces limites, les résultats ainsi obtenus permettent de saisir un peu mieux ce qui distingue les interventions des organismes communautaires en matière de devoirs et de leçons de celles offertes par le réseau de l'éducation plus formel et ce qui les caractérise.

ÉCHANTILLONNAGE ET ORGANISATION DE LA COLLECTE DE DONNÉES

Il s'agit d'un échantillon raisonné, c'est-à-dire un échantillon où les écoles de même que les organismes communautaires sont sélectionnées les uns après les autres en fonction de leur particularité. Ce type d'échantillon permet d'atteindre l'objectif, soit l'exploration de réalités différentes.

Écoles : La majorité des écoles sélectionnées l'ont été à l'issue de l'enquête Web qui leur permettait de nommer leurs pratiques novatrices et d'indiquer leur intérêt pour participer à une éventuelle entrevue. Quant aux autres écoles, ce sont les recherches menées en parallèle qui ont permis de mettre à jour l'existence de pratiques novatrices. Toutes les écoles retenues ont été jointes par la suite pour une entrevue permettant d'approfondir le sujet. La majorité des personnes rencontrées en entrevue lors de cette consultation sont directrices ou directeurs d'école. En fait, les projets concernaient souvent des mesures instaurées ou pilotées par la direction d'école, ce sont donc les personnes les mieux placées pour parler du projet. Si toutes les directions d'école ont été interrogées, dans certains cas, d'autres personnes visées par le projet ont également été rencontrés, soit une orthopédagogue, quelques enseignantes et une bénévole du service d'aide aux devoirs.

Les entrevues, d'une durée moyenne de 50 minutes, se sont déroulées entre le 30 septembre et le 8 décembre 2008.

Organismes communautaires : Les organismes communautaires rencontrés à l'occasion des activités de consultation ont été localisés par l'intermédiaire de différentes sources : la liste des organismes financés grâce au Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE), des articles parus dans les journaux, des références fournies par les écoles ou encore des sites Internet. Chacun des organismes ciblés a été joint, puis une ou plusieurs personnes directement touchées par la mesure d'aide offerte aux élèves du primaire ou à leurs parents ont été rencontrées en entrevue.

Les entrevues, d'une durée de 40 à 120 minutes (moyenne de 67 minutes), se sont déroulées entre le 14 octobre et le 4 décembre 2008.

L'ANONYMAT ET LA CONFIDENTIALITÉ

Dès le premier contact avec les directions d'école et les organismes communautaires, l'anonymat et la confidentialité des personnes, des organismes et des établissements ont été assurés. D'un point de vue méthodologique, il est reconnu que le respect de ces conditions favorise un échange plus riche, puisque les personnes n'ont pas à tenir compte des conséquences possibles du partage de certains renseignements. D'un point de vue éthique, les personnes qui acceptent de partager leurs expériences sont assurées de ne pas subir de préjudices. C'est pourquoi ni les personnes, ni les écoles, ni les organismes qui ont été rencontrés ne seront identifiés.

LE CANEVAS D'ENTREVUE

Tant pour les écoles que pour les organismes communautaires, le canevas d'entrevue élaboré pour les rencontres devait tenir compte de la grande diversité des approches et des projets. Ce dernier a donc dû être ajusté en fonction des caractéristiques des projets et des écoles. Trois versions ont été préparées, une pour les écoles en réflexion, une pour les écoles qui avaient mis en place une ou plusieurs pratiques novatrices en matière de soutien aux devoirs et aux leçons et une troisième pour les organismes communautaires. Un certain nombre d'éléments étaient toutefois communs :

- L'origine de cette pratique, du processus de réflexion ou du projet
  - > Depuis quand, l'élément déclencheur, les raisons, les personnes qui ont imaginé le projet, le rôle joué par chacun, etc.
- La mise en œuvre du projet
  - > Les étapes marquantes, les personnes clés, les éléments facilitants, les obstacles, l'accueil du milieu, l'approche utilisée, les objectifs poursuivis, etc.
- Le portrait de la situation actuelle et les perspectives d'avenir :
  - > Les changements (positifs et négatifs), les éléments de satisfaction et d'insatisfaction, l'évaluation réalisée ou non, les améliorations à apporter, les étapes ou les actions à venir.

CARACTÉRISTIQUES DES ÉCOLES ET DES ORGANISMES CONSULTÉS

Le premier échantillon est composé de vingt écoles, dont la taille, le réseau d'appartenance et l'indice de défavorisation sont variés. Leurs principales caractéristiques sont présentées dans le tableau suivant.

Principales caractéristiques des écoles formant l'échantillon

ÉCOLE	RÉSEAU	RÉGION ADMINISTRATIVE	TAILLE	INDICES DE DÉFAVORISATION	
				IMSE[45]	SFR[46]
École 1	Publique	Mauricie	M	5	4
École 2	Publique	Mauricie	M	9	7
École 3	Publique	Mauricie	M	9	7
École 4	Publique	Capitale-Nationale	M	10	5
École 5	Publique	Mauricie	M	9	9
École 6	Publique	Chaudière-Appalaches	G	2	1
École 7	Publique	Outaouais	G	5	6
École 8	Publique	Chaudière-Appalaches	M	4	9
École 9	Publique	Montréal	G	10	10
École 10	Publique	Montérégie	G	1	1
École 11	Publique	Montérégie	P	5	7
École 12	Publique	Côte-Nord	M	5	7
École 13	Publique	Montérégie	M	8	6
École 14	Publique	Montérégie	P	2	5
École 15	Publique	Laurentides	M	9	10
École 16	Privée	Montérégie	G	-	-
École 17	Publique	Abitibi-Témiscamingue	G	6	6
École 18	Publique	Chaudière-Appalaches	G	2	4
École 19	Privée	Centre-du-Québec	M	-	-
École 20	Publique	Bas-Saint-Laurent	M	8	9

45. L'indice de milieu socio-économique (IMSE) est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, de certificat ou de grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'avaient pas d'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice).

46. Le seuil de faible revenu (SFR) correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près du seuil ou sous le seuil de faible revenu.

Organismes communautaires : Les organismes communautaires rencontrés à l'occasion des activités de consultation ont été localisés par l'intermédiaire de différentes sources : la liste des organismes financés grâce au Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE), des articles parus dans les journaux, des références fournies par les écoles ou encore des sites Internet. Chacun des organismes ciblés a été joint, puis une ou plusieurs personnes directement touchées par la mesure d'aide offerte aux élèves du primaire ou à leurs parents ont été rencontrées en entrevue.

Les entrevues, d'une durée de 40 à 120 minutes (moyenne de 67 minutes), se sont déroulées entre le 14 octobre et le 4 décembre 2008.

L'ANONYMAT ET LA CONFIDENTIALITÉ

Dès le premier contact avec les directions d'école et les organismes communautaires, l'anonymat et la confidentialité des personnes, des organismes et des établissements ont été assurés. D'un point de vue méthodologique, il est reconnu que le respect de ces conditions favorise un échange plus riche, puisque les personnes n'ont pas à tenir compte des conséquences possibles du partage de certains renseignements. D'un point de vue éthique, les personnes qui acceptent de partager leurs expériences sont assurées de ne pas subir de préjudices. C'est pourquoi ni les personnes, ni les écoles, ni les organismes qui ont été rencontrés ne seront identifiés.

LE CANEVAS D'ENTREVUE

Tant pour les écoles que pour les organismes communautaires, le canevas d'entrevue élaboré pour les rencontres devait tenir compte de la grande diversité des approches et des projets. Ce dernier a donc dû être ajusté en fonction des caractéristiques des projets et des écoles. Trois versions ont été préparées, une pour les écoles en réflexion, une pour les écoles qui avaient mis en place une ou plusieurs pratiques novatrices en matière de soutien aux devoirs et aux leçons et une troisième pour les organismes communautaires. Un certain nombre d'éléments étaient toutefois communs :

- L'origine de cette pratique, du processus de réflexion ou du projet
  - > Depuis quand, l'élément déclencheur, les raisons, les personnes qui ont imaginé le projet, le rôle joué par chacun, etc.
- La mise en œuvre du projet
  - > Les étapes marquantes, les personnes clés, les éléments facilitants, les obstacles, l'accueil du milieu, l'approche utilisée, les objectifs poursuivis, etc.
- Le portrait de la situation actuelle et les perspectives d'avenir :
  - > Les changements (positifs et négatifs), les éléments de satisfaction et d'insatisfaction, l'évaluation réalisée ou non, les améliorations à apporter, les étapes ou les actions à venir.

CARACTÉRISTIQUES DES ÉCOLES ET DES ORGANISMES CONSULTÉS

Le premier échantillon est composé de vingt écoles, dont la taille, le réseau d'appartenance et l'indice de défavorisation sont variés. Leurs principales caractéristiques sont présentées dans le tableau suivant.

Principales caractéristiques des écoles formant l'échantillon

ÉCOLE	RÉSEAU	RÉGION ADMINISTRATIVE	TAILLE	INDICES DE DÉFAVORISATION	
				IMSE[45]	SFR[46]
École 1	Publique	Mauricie	M	5	4
École 2	Publique	Mauricie	M	9	7
École 3	Publique	Mauricie	M	9	7
École 4	Publique	Capitale-Nationale	M	10	5
École 5	Publique	Mauricie	M	9	9
École 6	Publique	Chaudière-Appalaches	G	2	1
École 7	Publique	Outaouais	G	5	6
École 8	Publique	Chaudière-Appalaches	M	4	9
École 9	Publique	Montréal	G	10	10
École 10	Publique	Montérégie	G	1	1
École 11	Publique	Montérégie	P	5	7
École 12	Publique	Côte-Nord	M	5	7
École 13	Publique	Montérégie	M	8	6
École 14	Publique	Montérégie	P	2	5
École 15	Publique	Laurentides	M	9	10
École 16	Privée	Montérégie	G	-	-
École 17	Publique	Abitibi-Témiscamingue	G	6	6
École 18	Publique	Chaudière-Appalaches	G	2	4
École 19	Privée	Centre-du-Québec	M	-	-
École 20	Publique	Bas-Saint-Laurent	M	8	9

45. L'indice de milieu socio-économique (IMSE) est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, de certificat ou de grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'avaient pas d'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice).

46. Le seuil de faible revenu (SFR) correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près du seuil ou sous le seuil de faible revenu.

Le deuxième échantillon est composé de dix organismes. Les organismes rencontrés proviennent de trois régions différentes. Tous interviennent en milieu urbain. À l'exception de l'organisme 1, qui offre ses services à des écoles de différents milieux, nous avons constaté que tous les autres interviennent auprès d'enfants qui fréquentent des écoles de milieux très défavorisés, c'est-à-dire dont l'indice de défavorisation se situe entre 7 et 10. Les missions des organismes sont très diverses, tout comme la nature des services offerts.

Principales caractéristiques des organismes communautaires formant l'échantillon

ORGANISME COMMU-NAUTAIRE	MISSION PREMIÈRE	POPULATION CIBLE PRINCIPALE	SERVICE D'AIDE AUX DEVOIRS		
			Taille	Indices de défavorisation	
			Lieu où est offert	Nombre d'élèves	Moyenne
Organisme 1	Aide aux devoirs et aux leçons	Élèves et directions d'école (primaire)	148 écoles	6 500	800
Organisme 2	Développement intégral des enfants	Enfants de 6-12 ans (et leurs parents)	2 écoles	100	± 15
Organisme 3	Lutte contre la pauvreté	Enfants de 6-12 ans (et leurs parents)	Organisme	70	37
Organisme 4	Intégration des nouveaux arrivants	Adultes immigrants	2 écoles	80	15
Organisme 5*	Alphabétisation et intégration	Adultes peu scolarisés	10 écoles	300	± 30
Organisme 6*	Prévention du décrochage scolaire	Enfants et jeunes (primaire, secondaire)	Organisme et 9 écoles	170 + 165	32
Organisme 7	Échanges intergénérationnels	Grands-parents	Organisme et 1 école	8 + 10	9
Organisme 8	Lutte contre la pauvreté	Familles et adultes en situation de pauvreté	Organisme	30	34
Organisme 9	École des parents	Parents d'enfants de 0-12 ans	*Nil - n'offre pas de service aux enfants*		
Organisme 10	Lutte contre la pauvreté	Enfants 0-12 ans – Pédiatrie sociale	Organisme	24	± 20

* Organisme qui reçoit un financement grâce au programme PACTE du MELS.

Types de soutien offert par chaque organisme communautaire

ORGANISME COMMUNAUTAIRE	SOUTIEN AUX ÉLÈVES (RAPPORT INTERVENANT-ÉLÈVES)	SOUTIEN AUX PARENTS	SOURCES DE FINANCEMENT
Organisme 1	> Aide aux devoirs et aux leçons dans les écoles (1:4 à 1:11)	> *Nil*	MELS
Organisme 2	> Aide aux devoirs et aux leçons (1:3 à 1:5) > + aide en groupe restreint (1:3-5)	> Tutorat familial	MELS + budget organisme
Organisme 3	> Soutien des apprentissages scolaire dans les locaux de l'organisme (incluant l'aide aux devoirs) (1:1)	> En projet (avec éducatrice spécialisée de l'école) > Pédiatrie sociale	budget organisme + MELS (aidants de l'école seulement)
Organisme 4	> Aide aux devoirs et aux leçons à l'école (1:6-8)	> *Nil*	MELS + Santé publique
Organisme 5*	> Aide aux devoirs et aux leçons à l'école (1:3 à 1:9)	> Ateliers – parents + ateliers familles	MELS
Organisme 6*	> Programme de réussite scolaire dans les locaux de l'organisme (1:8) > Programme de réussite scolaire à l'école (1:4-5) > Aide aux devoirs et aux leçons à l'école (1:8-10)	> Soutien aux parents des jeunes qui suivent le programme de réussite scolaire > Suivis familiaux > Ateliers Entre-Parents	MELS (AD) budget organisme (autres activités)
Organisme 7	> Ateliers intergénérationnels dans les locaux de l'organisme (incluant l'aide aux devoirs) (1:5 à 1:1) > Aide aux devoirs et aux leçons à l'école (1:2 à 1:1)	> *Nil*	budget organisme MELS
Organisme 8	> Activités socioéducatives dans les locaux de l'organisme (incluant l'aide aux devoirs) (1:1 à 1:10)	> Implication des parents dans la démarche de l'enfant + formation des parents	budget organisme
Organisme 9	> *Nil*	> Formation des parents pour aider les enfants dans leurs devoirs et leurs leçons	budget organisme
Organisme 10	> Activités socioéducatives dans les locaux de l'organisme (incluant l'aide aux devoirs) (1:2)	> Pédiatrie sociale	budget organisme

* Organisme qui reçoit un financement grâce au programme PACTE du MELS.

Le deuxième échantillon est composé de dix organismes. Les organismes rencontrés proviennent de trois régions différentes. Tous interviennent en milieu urbain. À l'exception de l'organisme 1, qui offre ses services à des écoles de différents milieux, nous avons constaté que tous les autres interviennent auprès d'enfants qui fréquentent des écoles de milieux très défavorisés, c'est-à-dire dont l'indice de défavorisation se situe entre 7 et 10. Les missions des organismes sont très diverses, tout comme la nature des services offerts.

Principales caractéristiques des organismes communautaires formant l'échantillon

ORGANISME COMMU-NAUTAIRE	MISSION PREMIÈRE	POPULATION CIBLE PRINCIPALE	SERVICE D'AIDE AUX DEVOIRS		
			Taille	Indices de défavorisation	
			Lieu où est offert le service	Nombre d'élèves/an	Aidants/an
Organisme 1	Aide aux devoirs et aux leçons	Élèves et directions d'école (primaire)	148 écoles	6 500	800
Organisme 2	Développement intégral des enfants	Enfants de 6-12 ans (et leurs parents)	2 écoles	100	± 15
Organisme 3	Lutte contre la pauvreté	Enfants de 6-12 ans (et leurs parents)	Organisme	70	37
Organisme 4	Intégration des nouveaux arrivants	Adultes immigrants	2 écoles	80	15
Organisme 5*	Alphabétisation et intégration	Adultes peu scolarisés	10 écoles	300	± 30
Organisme 6*	Prévention du décrochage scolaire	Enfants et jeunes (primaire, secondaire)	Organisme et 9 écoles	170 + 165	32
Organisme 7	Échanges intergénérationnels	Grands-parents	Organisme et 1 école	8 + 10	9
Organisme 8	Lutte contre la pauvreté	Familles et adultes en situation de pauvreté	Organisme	30	34
Organisme 9	École des parents	Parents d'enfants de 0-12 ans	*Nil - n'offre pas de service aux enfants*		
Organisme 10	Lutte contre la pauvreté	Enfants 0-12 ans – Pédiatrie sociale	Organisme	24	± 20

* Organisme qui reçoit un financement grâce au programme PACTE du MELS.

Types de soutien offert par chaque organisme communautaire

ORGANISME COMMUNAUTAIRE	SOUTIEN AUX ÉLÈVES (RAPPORT INTERVENANT-ÉLÈVES)	SOUTIEN AUX PARENTS	SOURCES DE FINANCEMENT
Organisme 1	> Aide aux devoirs et aux leçons dans les écoles (1:4 à 1:11)	> *Nil*	MELS
Organisme 2	> Aide aux devoirs et aux leçons (1:3 à 1:5) > + aide en groupe restreint (1:3-5)	> Tutorat familial	MELS + budget organisme
Organisme 3	> Soutien des apprentissages scolaire dans les locaux de l'organisme (incluant l'aide aux devoirs) (1:1)	> En projet (avec éducatrice spécialisée de l'école) > Pédiatrie sociale	budget organisme + MELS (aidants de l'école seulement)
Organisme 4	> Aide aux devoirs et aux leçons à l'école (1:6-8)	> *Nil*	MELS + Santé publique
Organisme 5*	> Aide aux devoirs et aux leçons à l'école (1:3 à 1:9)	> Ateliers – parents + ateliers familles	MELS
Organisme 6*	> Programme de réussite scolaire dans les locaux de l'organisme (1:8) > Programme de réussite scolaire à l'école (1:4-5) > Aide aux devoirs et aux leçons à l'école (1:8-10)	> Soutien aux parents des jeunes qui suivent le programme de réussite scolaire > Suivis familiaux > Ateliers Entre-Parents	MELS (AD) budget organisme (autres activités)
Organisme 7	> Ateliers intergénérationnels dans les locaux de l'organisme (incluant l'aide aux devoirs) (1:5 à 1:1) > Aide aux devoirs et aux leçons à l'école (1:2 à 1:1)	> *Nil*	budget organisme MELS
Organisme 8	> Activités socioéducatives dans les locaux de l'organisme (incluant l'aide aux devoirs) (1:1 à 1:10)	> Implication des parents dans la démarche de l'enfant + formation des parents	budget organisme
Organisme 9	> *Nil*	> Formation des parents pour aider les enfants dans leurs devoirs et leurs leçons	budget organisme
Organisme 10	> Activités socioéducatives dans les locaux de l'organisme (incluant l'aide aux devoirs) (1:2)	> Pédiatrie sociale	budget organisme

* Organisme qui reçoit un financement grâce au programme PACTE du MELS.

ANNEXE 3

GRILLE DES DEVOIRS DE IAN LILLICO (2004)

Grille de Lillico – Catégories recommandées

Lire une variété de livres, incluant des manuels scolaires	**Se faire faire la lecture** par un autre membre de la famille	**Faire les courses** avec les parents
Activité physique, entraînement sportif	**Tâches ménagères** (obligatoire chaque soir)	**Art**
Enseigner à tes parents quelque chose que tu as appris à l'école	**Jouer** avec un adulte	**Devoirs,** projet de recherche
Méditation, religion, relaxation	**Utiliser l'ordinateur** pour faire un travail	**Activité culturelle,** pratique d'un instrument de musique

AU SUJET DE LA GRILLE

- Chaque catégorie peut exiger un certain temps : 5-10 minutes.
- Tous les soirs.
- Fais quelque chose de chaque catégorie de manière à effectuer une diversité de tâches à la maison.
- Les écoles travaillent avec les parents pour assurer un équilibre dans les activités des enfants.
- Toute l'école ou au moins les classes de chaque cycle sont d'accord sur les catégories d'activités, qui devraient mettre l'accent sur la diversité, la vie familiale et les passe-temps actifs.

Source : Ian Lillico, 2004, "The Homework Grid", tiré de *Homework and the Homework Grid.* http://www.stignatiustoowong.qld.edu.au/The%20Homework%20Grid%20presentation.ppt (consulté le 2 octobre 2007).

Exemple de grille des devoirs : semaines 8 et 9

Lire une variété de livres incluant les lectures faites à la maison (10 minutes) *SIGNATURE :*		**Épellation, mathématique et mots-étiquettes** *> Écrire chaque soir les mots de vocabulaire à épeler.* *SIGNATURE :*
ME FAIRE FAIRE LA LECTURE PAR UN MEMBRE DE LA FAMILLE. *SIGNATURE :* *DATE :*	**FAIRE L'ÉPICERIE AVEC MES PARENTS** Par exemple : *> Préparer une liste d'épicerie* *> Défaire les sacs d'épicerie* *> Lire les étiquettes* *> Regarder si c'est fabriqué dans notre pays* *> Regarder si les aliments choisis sont bons pour la santé* *SIGNATURE :* *DATE :*	**ACTIVITÉ PHYSIQUE** Par exemple : *> Entraînement sportif* *> Natation* *SIGNATURE :* *DATE :*
TRAVAIL À LA MAISON OU À LA FERME Par exemple : *> Mettre la table* *> Plier le linge* *> Vider le lave-vaisselle* *> Nourrir les animaux* *SIGNATURE :* *DATE :*	**ART** Par exemple : *> Peinture* *> Dessin* *> Scrapbooking* *SIGNATURE :* *DATE :*	**ENSEIGNER À MES PARENTS** *> Quelque chose qu'on m'a enseigné à l'école.* *SIGNATURE :* *DATE :*
JOUER À UN JEU AVEC UN ADULTE Par exemple : *> Mots-croisés* *> Jeux de table* *> Cricket* *> Corde à danser* *SIGNATURE :* *DATE :*	**PROJETS** > Pense à 3 questions ou plus à propos des insectes et écris-les avec les réponses. Tu devras apporter ces questions à nos portes ouvertes du vendredi (la semaine prochaine) pour pouvoir les poser aux visiteurs. *SIGNATURE :* *DATE :*	**CUISINER** Par exemple : > Préparer les aliments > Faire les lunchs > Faire des biscuits ou des gâteaux > Observer et aider à la préparation du dîner *SIGNATURE :* *DATE :*
MÉDITATION, RELAXATION, SPIRITUALITÉ Par exemple : *> Écouter de la musique douce* *> Faire une prière* *> Méditer* *> Yoga* *> Massage pour enfant* *SIGNATURE :* *DATE :*	**UTILISER L'ORDINATEUR POUR TRAVAILLER** Par exemple : *> Recherche* *> Trouver des images* *> Écrire les mots de vocabulaire à apprendre* *> Écrire quelque chose à montrer ou à dire* *SIGNATURE :* *DATE :*	**CULTURE, PRATIQUE DE MUSIQUE** Par exemple : *> Jouer un instrument de musique* *> Chanter* *> Danser* *> Scouts ou Guides* *SIGNATURE :* *DATE :*

Les zones ombragées doivent être remplies chaque soir. (Les exemples sont à titre indicatif.)

Traduction libre d'un exemple tiré de Ian Lillico, 2004, *The Homework and the Homework Grid.* http://www.boysforward.com/download/hw/hw-sample-14.pdf, (consulté le 3 novembre 2009).

ANNEXE 4

EXTRAIT[47] D'UN MODÈLE ONTARIEN DE PLAN D'AMÉLIORATION D'UNE ÉCOLE INCLUANT LA MISE EN ŒUVRE D'UNE POLITIQUE LOCALE SUR LES DEVOIRS

OBJECTIF 3 : Aider les parents à favoriser l'apprentissage de leur enfant à la maison

CIBLES DE RENDEMENT :

1. D'ici la fin de la 3e année (2e année de mise en œuvre), 80 % des parents indiqueront qu'ils aident leur enfant à faire ses devoirs de façon régulière.
2. D'ici la fin de la 3e année (2e année de mise en œuvre), il y aura une augmentation de 60 % du taux de devoirs effectués à temps.

POINT DE MIRE	STRATÉGIES
Élaborer et mettre en œuvre une politique en matière de devoirs	Un comité composé de la directrice ou du directeur d'école, d'enseignantes et d'enseignants, de membres du conseil d'école, de parents et d'élèves examinera les politiques du ministère de l'Éducation et du conseil en matière de devoirs et soumettra un rapport sur ses conclusions à l'administration, au personnel et au conseil d'école.
	Le comité élaborera une politique en matière de devoirs incluant les composantes suivantes : • définition des devoirs, y compris les divers types d'activités qui pourraient être incluses; • justification de la raison pour laquelle le personnel enseignant donne des devoirs; • lignes directrices sur la quantité de devoirs; • description des responsabilités du personnel enseignant, des élèves et des parents concernant les devoirs.
	L'école mettra en œuvre la politique en matière de devoirs.
	L'école créera un programme d'agenda. • Chaque élève recevra un agenda dans lequel il consignera ses devoirs quotidiens. • Chaque parent devra signer l'agenda pour indiquer qu'il s'est assuré que son enfant a fait ses devoirs.
	L'école produira un guide sur les devoirs, incluant les composantes suivantes : • plan hebdomadaire des devoirs; • détails sur les devoirs (p. ex., présentation des devoirs, degré de participation des parents requis); • renseignements généraux sur le rôle que les parents peuvent jouer pour permettre à leurs enfants de faire leurs devoirs. L'école remettra un guide à chaque élève et en expliquera l'objectif et le contenu à tous les parents.
	L'école établira un lien (par téléphone ou par Internet) que les parents pourront utiliser pour vérifier les devoirs qui ont été donnés à leurs enfants.
	Le personnel enseignant recueillera et consignera des renseignements sur les taux de devoirs effectués, la quantité de devoirs, etc., de façon systématique, à des fins de comparaison.

Source : Commission d'amélioration de l'éducation (2000), p. 71.

47. Seules les colonnes Point de mire et Stratégies sont reproduites ici (la version originale contient également : indicateurs de succès, échéanciers, responsabilité, rapport de situation et révision).

ANNEXE 5

DES EXEMPLES CONCRETS DE L'UTILISATION DU CADRE DE RÉFLEXION SUR LES DEVOIRS

Le cadre de réflexion schématisé dans la quatrième partie de l'avis peut donner lieu à une variété de décisions différentes selon les contextes. Nous présentons ici des illustrations de situations d'écoles fictives pour lesquelles le cadre proposé peut s'avérer un outil d'aide à la prise de décision. Ces illustrations ont leurs limites :

- elles ne rendent pas parfaitement compte de la complexité des situations réelles;
- elles s'attardent essentiellement au processus de décision institutionnel, c'est-à-dire celui qui concerne l'ensemble de l'équipe-école, et non pas aux décisions pédagogiques de l'enseignant;
- elles ne s'attardent pas au processus par lequel les équipes-écoles peuvent amorcer leur réflexion à l'égard des devoirs, différentes « portes d'entrée » étant évidemment possibles.

Nous croyons que ces cas fictifs sont néanmoins utiles pour illustrer concrètement des processus de réflexion et de décision sur la question des devoirs.

LE CAS DE L'ÉCOLE A

L'école A est située dans un milieu rural défavorisé, largement francophone. Les devoirs non faits constituent un problème récurrent à tous les cycles. Le personnel enseignant doit dépenser beaucoup d'énergie pour encourager les élèves (système de récompenses-conséquences), ce qui génère de la frustration autant chez l'enseignante ou l'enseignant que chez les élèves. D'ailleurs, le personnel enseignant reconnaît que les élèves qui ne font pas leurs devoirs sont presque toujours les mêmes, ce qui pose la question de l'équité. L'équipe-école décide donc de réfléchir collectivement à la question des devoirs.

Après avoir dressé le portrait de la situation de l'école et des difficultés en matière de devoirs, le personnel enseignant fait l'hypothèse que les enfants n'ont probablement pas le soutien nécessaire à la maison pour atteindre les objectifs des devoirs, tels qu'ils sont conçus. Une invitation est lancée aux parents de participer à une rencontre sur les devoirs. Plusieurs parents présents admettent que les devoirs sont l'objet de tension à la maison et qu'ils se sentent relativement démunis.

Après réflexion et consultation de la littérature scientifique, l'équipe enseignante en vient à la conclusion que les devoirs, tels qu'ils sont conçus, ne permettent pas à tous les élèves d'atteindre leurs objectifs.

L'équipe-école est également préoccupée par la question du soutien des parents. Elle estime que le rôle des parents est fondamental dans la scolarité des élèves, au primaire, mais aussi au secondaire et qu'il faut développer davantage la collaboration famille-école. L'équipe-école est d'avis que les devoirs peuvent constituer une « porte d'entrée » pour favoriser un lien entre l'école et la famille, mais qu'il faut pour cela que les devoirs représentent une expérience positive.

À la suite de l'analyse de la situation, l'équipe-école s'entend sur le plan d'action suivant :

- Le développement de l'autonomie de l'élève dans la réalisation des devoirs constituera une priorité dans toutes les classes.
- Le personnel enseignant réduira le volume des devoirs en général et chaque équipe-cycle pourra établir des priorités, par exemple :
  - > Au 1er cycle : aucun devoir écrit, priorité donnée à la lecture;
  - > Au 2e cycle : priorité donnée aux leçons, les devoirs écrits devront porter sur un contenu déjà solidement acquis par l'élève (maximum 20 minutes);
  - > Au 3e cycle : priorité donnée au développement des méthodes de travail en vue du secondaire, devoirs écrits et leçons pour un maximum de 30 minutes.

ANNEXE 4

EXTRAIT[47] D'UN MODÈLE ONTARIEN DE PLAN D'AMÉLIORATION D'UNE ÉCOLE INCLUANT LA MISE EN ŒUVRE D'UNE POLITIQUE LOCALE SUR LES DEVOIRS

OBJECTIF 3 : Aider les parents à favoriser l'apprentissage de leur enfant à la maison

CIBLES DE RENDEMENT :

1. D'ici la fin de la 3e année (2e année de mise en œuvre), 80 % des parents indiqueront qu'ils aident leur enfant à faire ses devoirs de façon régulière.
2. D'ici la fin de la 3e année (2e année de mise en œuvre), il y aura une augmentation de 60 % du taux de devoirs effectués à temps.

POINT DE MIRE	STRATÉGIES
Élaborer et mettre en œuvre une politique en matière de devoirs	Un comité composé de la directrice ou du directeur d'école, d'enseignantes et d'enseignants, de membres du conseil d'école, de parents et d'élèves examinera les politiques du ministère de l'Éducation et du conseil en matière de devoirs et soumettra un rapport sur ses conclusions à l'administration, au personnel et au conseil d'école.
	Le comité élaborera une politique en matière de devoirs incluant les composantes suivantes : • définition des devoirs, y compris les divers types d'activités qui pourraient être incluses; • justification de la raison pour laquelle le personnel enseignant donne des devoirs; • lignes directrices sur la quantité de devoirs; • description des responsabilités du personnel enseignant, des élèves et des parents concernant les devoirs.
	L'école mettra en œuvre la politique en matière de devoirs.
	L'école créera un programme d'agenda. • Chaque élève recevra un agenda dans lequel il consignera ses devoirs quotidiens. • Chaque parent devra signer l'agenda pour indiquer qu'il s'est assuré que son enfant a fait ses devoirs.
	L'école produira un guide sur les devoirs, incluant les composantes suivantes : • plan hebdomadaire des devoirs; • détails sur les devoirs (p. ex., présentation des devoirs, degré de participation des parents requis); • renseignements généraux sur le rôle que les parents peuvent jouer pour permettre à leurs enfants de faire leurs devoirs. L'école remettra un guide à chaque élève et en expliquera l'objectif et le contenu à tous les parents.
	L'école établira un lien (par téléphone ou par Internet) que les parents pourront utiliser pour vérifier les devoirs qui ont été donnés à leurs enfants.
	Le personnel enseignant recueillera et consignera des renseignements sur les taux de devoirs effectués, la quantité de devoirs, etc., de façon systématique, à des fins de comparaison.

Source : Commission d'amélioration de l'éducation (2000), p. 71.

47. Seules les colonnes Point de mire et Stratégies sont reproduites ici (la version originale contient également : indicateurs de succès, échéanciers, responsabilité, rapport de situation et révision).

ANNEXE 5

DES EXEMPLES CONCRETS DE L'UTILISATION DU CADRE DE RÉFLEXION SUR LES DEVOIRS

Le cadre de réflexion schématisé dans la quatrième partie de l'avis peut donner lieu à une variété de décisions différentes selon les contextes. Nous présentons ici des illustrations de situations d'écoles fictives pour lesquelles le cadre proposé peut s'avérer un outil d'aide à la prise de décision. Ces illustrations ont leurs limites :

- elles ne rendent pas parfaitement compte de la complexité des situations réelles;
- elles s'attardent essentiellement au processus de décision institutionnel, c'est-à-dire celui qui concerne l'ensemble de l'équipe-école, et non pas aux décisions pédagogiques de l'enseignant;
- elles ne s'attardent pas au processus par lequel les équipes-écoles peuvent amorcer leur réflexion à l'égard des devoirs, différentes « portes d'entrée » étant évidemment possibles.

Nous croyons que ces cas fictifs sont néanmoins utiles pour illustrer concrètement des processus de réflexion et de décision sur la question des devoirs.

LE CAS DE L'ÉCOLE A

L'école A est située dans un milieu rural défavorisé, largement francophone. Les devoirs non faits constituent un problème récurrent à tous les cycles. Le personnel enseignant doit dépenser beaucoup d'énergie pour encourager les élèves (système de récompenses-conséquences), ce qui génère de la frustration autant chez l'enseignante ou l'enseignant que chez les élèves. D'ailleurs, le personnel enseignant reconnaît que les élèves qui ne font pas leurs devoirs sont presque toujours les mêmes, ce qui pose la question de l'équité. L'équipe-école décide donc de réfléchir collectivement à la question des devoirs.

Après avoir dressé le portrait de la situation de l'école et des difficultés en matière de devoirs, le personnel enseignant fait l'hypothèse que les enfants n'ont probablement pas le soutien nécessaire à la maison pour atteindre les objectifs des devoirs, tels qu'ils sont conçus. Une invitation est lancée aux parents de participer à une rencontre sur les devoirs. Plusieurs parents présents admettent que les devoirs sont l'objet de tension à la maison et qu'ils se sentent relativement démunis.

Après réflexion et consultation de la littérature scientifique, l'équipe enseignante en vient à la conclusion que les devoirs, tels qu'ils sont conçus, ne permettent pas à tous les élèves d'atteindre leurs objectifs.

L'équipe-école est également préoccupée par la question du soutien des parents. Elle estime que le rôle des parents est fondamental dans la scolarité des élèves, au primaire, mais aussi au secondaire et qu'il faut développer davantage la collaboration famille-école. L'équipe-école est d'avis que les devoirs peuvent constituer une « porte d'entrée » pour favoriser un lien entre l'école et la famille, mais qu'il faut pour cela que les devoirs représentent une expérience positive.

À la suite de l'analyse de la situation, l'équipe-école s'entend sur le plan d'action suivant :

- Le développement de l'autonomie de l'élève dans la réalisation des devoirs constituera une priorité dans toutes les classes.
- Le personnel enseignant réduira le volume des devoirs en général et chaque équipe-cycle pourra établir des priorités, par exemple :
  - > Au 1er cycle : aucun devoir écrit, priorité donnée à la lecture;
  - > Au 2e cycle : priorité donnée aux leçons, les devoirs écrits devront porter sur un contenu déjà solidement acquis par l'élève (maximum 20 minutes);
  - > Au 3e cycle : priorité donnée au développement des méthodes de travail en vue du secondaire, devoirs écrits et leçons pour un maximum de 30 minutes.

- Chaque enseignant est responsable de déterminer l'articulation des devoirs qu'il estime la plus pertinente dans sa classe, dans le respect des balises établies collectivement. Les équipes-cycles échangeront de façon régulière sur leurs pratiques en matière de devoirs.
- Le personnel enseignant portera une attention particulière aux devoirs donnés aux élèves en difficulté, de manière que ces derniers puissent atteindre les objectifs et qu'ils soient davantage en situation de réussite. Des ateliers seront offerts à ces élèves lors des périodes de récupération offertes par le personnel enseignant en vue de les soutenir dans le développement de leur autonomie dans les devoirs.
- L'école mettra en place un service d'aide aux devoirs pour les élèves, avec les moyens et le personnel disponibles. Ce service sera offert à tous les élèves, et la priorité sera donnée aux élèves qui pourraient bénéficier d'une relation positive et valorisante avec un intervenant. Le service sera offert deux jours par semaine aux élèves et des modalités de communication avec les parents seront mises en place (au moyen de l'agenda, par exemple) de manière que ces derniers demeurent les principaux responsables du suivi des devoirs auprès de leur enfant.
- Dans la mesure du possible, l'école formera un partenariat avec un organisme communautaire qui intervient déjà auprès des familles pour trouver des façons de joindre davantage les parents et d'établir une communication positive entre les familles et le personnel de l'école. On pense par exemple à :
  - > mettre sur pied des activités particulières (ludiques ou sportives, par exemple) pour attirer davantage de parents lors des rencontres de début d'année et des rencontres de bulletin;
  - > offrir des ateliers pour les parents conjointement avec cet organisme;
  - > dans certains cas particulièrement problématiques, s'associer avec l'organisme communautaire pour offrir un suivi des devoirs au domicile de l'élève, de manière à joindre plus facilement les parents.
- Le conseil d'établissement et les parents sont informés des décisions de l'école et de l'enseignante ou de l'enseignant de leur enfant concernant les devoirs au moment où elles sont prises et à chaque début d'année scolaire.

LE CAS DE L'ÉCOLE B

L'école B est située dans un milieu favorisé, largement pluriethnique et allophone. Le personnel enseignant est d'avis que les devoirs posent un problème au 1er cycle seulement, probablement parce que les élèves sont peu autonomes à ce moment et ont besoin d'un suivi que leurs parents peuvent difficilement leur offrir en raison du fait qu'ils ne maîtrisent pas la langue. L'apprentissage de la lecture faisant partie des priorités du plan de réussite de l'école, l'équipe enseignante du 1er cycle décide de réfléchir collectivement à cette question.

D'une façon générale, les parents semblent accorder beaucoup d'importance à l'école. Les parents s'assurent que leur enfant fait ses devoirs, et ils échangent avec eux à propos des activités réalisées en classe. Cependant, la barrière de la langue fait en sorte qu'ils peuvent difficilement les accompagner dans leurs devoirs, en particulier au 1er cycle, alors que les élèves sont moins autonomes en particulier dans leur apprentissage de la lecture. La consultation des écrits scientifiques montre par ailleurs l'importance cruciale de la lecture pour la réussite scolaire.

L'école offre déjà un service d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs, et le service de garde offre une période calme pour permettre aux élèves de faire leurs devoirs. Pour mettre l'accent sur la lecture, il faudrait ajouter des ressources humaines mais aucune ressource financière supplémentaire n'est disponible.

À la suite de l'analyse de la situation, l'équipe enseignante du 1er cycle, en concertation avec l'ensemble de l'équipe-école, s'entend sur le plan d'action suivant :

- Le service d'accompagnement scolaire donnera priorité aux élèves du 1er cycle qui n'ont pas le soutien nécessaire à la maison en particulier en ce qui concerne la pratique de la lecture.

- Le service de garde mettra sur pied, en collaboration avec le personnel enseignant, une équipe de « moniteurs de lecture » formée d'élèves volontaires de 6e année performants en lecture et qui fréquentent le service de garde. Les moniteurs recevront une brève formation de 60 minutes avec une enseignante ou un enseignant. Chaque moniteur sera jumelé à deux élèves de 1er cycle et aura pour mandat de les soutenir dans la lecture d'un livre, tel qu'il est prévu dans leurs devoirs. Pendant la période de devoirs, 30 minutes seront consacrées à cette activité.
- Les parents seront avisés de la mise en œuvre de ces mesures de soutien. Ils seront également encouragés à chercher la collaboration des frères et sœurs plus âgés pour accompagner le jeune dans sa lecture.
- Le personnel enseignant du 1er cycle donnera de brefs devoirs et leçons aux élèves pour permettre aux parents de maintenir un suivi auprès de leur enfant. Les enseignants devront s'assurer que les élèves soient autonomes dans la réalisation des devoirs.

LE CAS DE L'ÉCOLE C

L'école C est située dans un milieu relativement favorisé. Le personnel enseignant constate que beaucoup d'élèves ne font pas leurs devoirs et qu'une énergie importante est consacrée à gérer cette situation par le moyen d'un système de récompenses et de conséquences.

À la suite de la consultation des parents, l'équipe-école constate que, dans beaucoup de familles, les deux parents travaillent et reviennent relativement tard à la maison. Le haut taux de fréquentation du service de garde semble confirmer cette observation. Par ailleurs, il semble que plusieurs parents estiment nécessaire que leurs enfants participent à de nombreuses activités pour favoriser leur développement global (sports, musique, danse, etc.). Le personnel enseignant estime qu'il s'agit d'un milieu où l'on valorise une « culture de la performance ». Dans certains cas, les parents semblent douter de la pertinence des devoirs, du moins sous leur forme actuelle. D'une façon générale, cependant, les parents accordent une grande importance au vécu scolaire de leur enfant.

En faisant l'état de situation de l'école en matière de devoirs, l'équipe-école prend conscience du fait que les systèmes de récompenses-conséquences qu'ils mettent en place pénalisent les élèves alors que ces derniers ne sont pas totalement responsables de l'organisation et des choix familiaux.

À la suite d'une réflexion collective, l'équipe enseignante s'entend sur le plan d'action suivant :

- La consultation des écrits scientifiques permettra d'en savoir plus sur les types de devoirs qui favorisent le plus la motivation.
- Une réunion sera organisée par chaque équipe-cycle pour échanger sur la question des devoirs. Les questions suivantes pourraient être à l'ordre du jour :
  - > Quels sont les objectifs prioritaires des devoirs que l'équipe souhaite poursuivre?
  - > Quelle articulation des devoirs permettrait d'atteindre ces objectifs?
  - > Quelles stratégies pourraient être utilisées pour favoriser la motivation des élèves dans la réalisation de leurs devoirs?
  - > Quelles sont les balises de temps qui permettraient d'atteindre les objectifs tout en respectant l'organisation familiale?
- L'équipe enseignante estime que le problème des devoirs non faits relève davantage du manque de temps des parents que d'un problème de compétence parentale. Ainsi, le service d'aide aux devoirs sera transformé en « période d'étude », c'est-à-dire une période calme mise à la disposition des élèves pour qu'ils puissent faire leurs devoirs. Il sera accessible à un plus grand nombre d'élèves et le personnel du service de garde coordonnera ce service.
- L'équipe-école mettra en place une stratégie de communication visant les parents pour mieux les informer des objectifs des devoirs et de leur rôle dans le suivi scolaire de leur enfant.

LE CAS DE L'ÉCOLE D

L'école D a la particularité de recevoir des enfants provenant d'un quartier défavorisé et d'autres provenant d'un quartier favorisé où les deux parents travaillent. Les enfants du milieu défavorisé sont peu nombreux à fréquenter le service de garde de l'école, contrairement aux enfants plus favorisés.

Les devoirs sont problématiques à l'école. Les enseignants se plaignent que la gestion des devoirs (planification, explication, correction, sanction, etc.) occupe du temps qui pourrait servir à l'apprentissage. De plus, la majorité des élèves ne font pas leurs devoirs ou les font de façon inadéquate. Les enseignants avaient d'abord décidé de punir les enfants en les privant de leur période de récompense du vendredi lorsque les devoirs et les leçons n'étaient pas faits, mais ils se sont rendu compte que plus de la moitié de la classe se trouvait ainsi en punition.

L'équipe-école décide d'entreprendre une réflexion sur la pertinence des devoirs et de chercher à savoir pourquoi il y a autant d'enfants qui ne font pas leurs devoirs.

- Par l'intermédiaire d'une conseillère pédagogique de la commission scolaire, l'équipe-école s'informe des résultats des recherches portant sur l'effet qu'ont les devoirs sur les apprentissages et constate que ces résultats ne sont pas probants au primaire.
- L'équipe-école décide de sonder les enfants et les parents sur le vécu entourant les devoirs. Les enseignants notent la frustration des élèves qui se sentent injustement punis pour les devoirs non faits. Certains disent que leurs parents ne comprennent pas les devoirs, ne savent pas lire ou ne parlent pas français et qu'ils doivent tout faire sans aide.
- Des parents disent se sentir incompétents face aux devoirs, d'autres manquent de temps pour les devoirs parce qu'ils viennent chercher leur enfant tard au service de garde et qu'après le souper, c'est déjà l'heure du bain et du coucher. Plusieurs se sentent coupables de ne pas pouvoir aider leur enfant dans les devoirs.
- À la suite de ces commentaires, l'équipe-école décide de ne plus donner de devoirs et de leçons à la maison. Le conseil d'établissement, puis les parents réunis en assemblée, sont informés de la décision et des motifs à son origine. Il est précisé que la pratique sera réévaluée après le premier bulletin. Les enseignants mettront l'accent, pendant les périodes de classe, sur l'apprentissage de la lecture. Un message dans l'agenda de l'enfant chaque semaine permettra aux parents d'être informés du cheminement de l'enfant. Des mesures d'aide seront offertes aux enfants qui ont besoin de soutien à la lecture et qui ne disposent pas d'aide à la maison.
- En novembre, un sondage de satisfaction est mené auprès des parents qui ont alors l'occasion de se prononcer sur cette nouvelle pratique.

BIBLIOGRAPHIE

Avon Maitland District School Board (2009). *Homework Procedure.* http://www.Amdsb.ca/aboutus/pdfs/206-HomeworkProcedure.pdf (novembre 2009).

Baker, David P. and Gerald K. Letendre (2005). *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling.* Stanford, Calif.: Stanford Social Sciences, 194 p.

Battle-Bailey, Lora (2004). "Interactive Homework for Increasing Parent Involvement and Student Reading Achievement". *Childhood Education*, vol. 81, no. 1, Fall, p. 36.

Beauregard, Josée (2004). *L'influence des devoirs et des leçons sur la relation entre les parents d'enfants en difficulté scolaire et les enseignants.* Mémoire de maîtrise en éducation. Montréal : Université du Québec à Montréal, 151 p.

Bilodeau, Angèle et Jean Bélanger (dir.) (2007). *L'évaluation de l'efficacité de mesures innovantes de soutien sur les compétences et la réussite au primaire.* Projet 2003-PRS-94357. Rapport de recherche déposé dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture et du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Montréal : Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, Direction de la santé publique, 205 p.

Bray, Mark (1999). *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners.* Paris: International Institute of Education Planning, UNESCO, 97 p. http://www.u4.no/pdf/?file=/document/literature/shadow.pdf (novembre 2009).

Bryan, Tanis and Karen Burstein (2004). "Improving Homework Completion and Academic Performance: Lessons from Special Education". *Theory into Practice*, vol. 43, no. 3, p. 213-219.

Burch, Patricia, Matthew Steinberg and Joseph Donovan (2007). "Supplemental Educational Services and NCLB: Policy Assumptions, Market Practices, Emerging Issues". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 29, no. 2, p. 115-133.

Cameron, Linda and Lee Bartel (2008). *Homework Realities: A Canadian Study of Parental Opinions and Attitudes.* Toronto: Cameron & Associates Inc., 65 p. http://www.oise.utoronto.ca/oise/UserFiles/File/cameron_bartel_report.pdf (novembre 2009).

Cattonar, Branka et autres (2007). *Les directeurs et directrices d'école au Canada : contexte, profil et travail.* Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires au Canada, 2005-2006, projet 3. https://depot.erudit.org/id/003041dd (novembre 2009).

Cavet, Agnès (2006). « Le soutien scolaire : entre éducation populaire et industrie de service ». *Lettre d'information de la VST*, n° 23, déc., 15 p. http://72.snuipp.fr/IMG/pdf/inrp_soutien_sco_dec_2006.pdf (novembre 2009).

Center for Public Education (2007). *Key Lessons: What Research says about the Value of Homework.* Alexandria, VA: The Center.http://www.centerforpubliceducation.org/site/c.kjJXJ5MPIwE/b.2466963/k.D3DF/Key_lessons_What_research_says_about_the_value_of_homework.htm (14 juin 2007).

Chen, Chuansheng and Harold W. Stevenson (1989). "Homework: A Cross-Cultural Examination". *Child Development*, vol. 60, no. 3, June, p. 551-560.

Chouinard, Roch, Jean Archambault et Andréane Rheault (2006). « Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire? ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 2, p. 307-324.

Christenson, S. L., T. Rounds and M. J. Franklin (1992). "Home-School Collaboration: Effects, Issues and Opportunities". In S. L. Christenson, J. C. Conoley (eds.). *Home-School Collaboration: Enhancing Children's Academic and Social Competence.* Silver Springs, Md.: National Association of School Psychologists, p. 19-51.

Clark, Warren (2008). « L'activité sportive chez les enfants ». *Tendances sociales canadiennes,* n° 85, 3 juin, p. 57-65.

Collard, Nathalie (2001). « Faut-il abolir les devoirs? ». *Châtelaine,* vol. 42, n° 9, p. 89-93.

Commission d'amélioration de l'éducation (2000). *Planification de l'amélioration des écoles : manuel à l'intention des directeurs d'école, des enseignants et des conseils d'école.* Toronto : La Commission, 98 p. http://www.ontla.on.ca/library/repository/mon/ont/ed/2000/sihandf.pdf (26 octobre 2009).

Commission scolaire English-Montréal (2002?). *Politique : devoirs.* Code PS-16. http://www.emsb.qc.ca/fr/governance_fr/pdf/BoardPolicies_fr/ServicesPedagogiques/PS-16.pdf (26 octobre 2009).

Conseil canadien sur l'apprentissage (2007). *Enquête de 2007 sur les attitudes des Canadiens à l'égard des apprentissages : résultats sur l'apprentissage primaire et secondaire.* Ottawa : Le Conseil, 54 p. http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/1D93D810-FA75-4831-AF1E-1E4ACD4E6CFC/0/SCAL_Report_2007FR.pdf (mai 2009).

Conseil canadien sur l'apprentissage (2009). *Les devoirs contribuent à la réussite, la plupart du temps.* Ottawa : Le Conseil. http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL200900430Homework.htm?Language=FR (12 mai 2009).

Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Être parent d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable.* Sainte-Foy : Le Conseil, 88 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'école, une communauté éducative : voies de renouvellement pour le secondaire.* Sainte-Foy : Le Conseil, 66 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2002). *La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années : rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002.* Sainte-Foy : Le Conseil, 144 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante.* Sainte-Foy : Le Conseil, 124 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2005). *Le projet de règlement visant à modifier le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.* Sainte-Foy : Le Conseil, 46 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2006a). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite : rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005.* Sainte-Foy : Le Conseil, 109 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2006b). *Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités.* Québec : Le Conseil, 140 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté.* Québec : Le Conseil, 74 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2009a). *L'éducation en région éloignée : une responsabilité collective : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2006-2008.* Québec : Le Conseil, 123 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2009b). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite.* Québec : Le Conseil, 80 p.

Cooper, Harris (2007). *The Battle over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers and Parents.* 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, 117 p.

Cooper, Harris, Jorgianne Civey Robinson and Erika A. Patall (2006). "Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003". *Review of Educational Research,* vol. 76, no. 1, p. 1-62.

Cooper, Harris and Jeffrey C. Valentine (2001). "Using Research to Answer Practical Questions about Homework". *Educational Psychologist,* vol. 36, no. 3, p. 143-153.

Corno, Lyn (1996). "Homework is a Complicated Thing". *Educational Researcher,* vol. 25, no. 8, p. 27-30.

Corno, Lyn (2000). "Looking at Homework Differently". *The Elementary School Journal,* vol. 100, no. 5, p. 530-548.

Côté, Élizabeth (2004). *Les devoirs à l'école primaire.* Document d'animation et de réflexion destinée aux enseignantes et enseignants du primaire (série de sept modules). Document financé par le fonds coopératif régional des commissions scolaires de la région 03-12. Québec : Commission scolaire de la Capitale.

Davies, Scott (2004). "School Choice by Default? Understanding the Demand for Private Tutoring in Canada". *American Journal of Education,* vol. 11, no. 3, p. 233-255.

Davies, Scott, Janice Aurini and Linda Quirke (2002). "New Markets for Private Education in Canada". *Education Canada,* vol. 42, no. 3, Fall, p. 36-38.

Department for Education and Skills (2004). *Help your Children to Learn: Getting the Best Out of Homework.* London: The Department, 28 p.

Descôteaux, Geneviève, Michel Rousseau et Rollande Deslandes (2008). « Les devoirs et leçons au Québec : portrait des attitudes et des croyances de la dyade parent-enfant au primaire ». Dans (voir FAB, p. 494, 6e éd.) Rollande Deslandes (dir.) (2008). *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage.* Actes du colloque « Collaboration école-famille-communauté » liée aux apprentissages. Présenté dans le cadre du 75e Congrès de l'Acfas, à l'Université du Québec à Trois-Rivières, les 8 et 9 mai 2007.

Desforges, Charles and Alberto Abouchaar (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review.* Research report RR433. London, U.K.: Department for Education and Skills, 108 p. http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR433.pdf (septembre 2009).

Deshaies, Marie-Hélène (2006). *Les organismes soutenus par le Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE) : portraits des secteurs d'intervention en 2003-2004 et typologie des courants de pratiques.* Rapport de recherche déposé au Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Montréal : Relais-Femmes, 101 p.

Deslandes, Rollande (2006). « La problématique école-famille-communauté dans la formation des futurs enseignants ». Dans Jean Loiselle, Louise Lafortune et Nadia Rousseau (dir.). *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action.* Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 183-202.

Deslandes, Rollande (2007). « Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire ». Dans Boris Cyrulnik et Jean-Pierre Pourtois (dir.). *École et résilience.* Paris : Odile Jacob, p. 271-295.

Deslandes Rollande et autres (2008). « Regard parental sur les devoirs et les leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève ». *Revue canadienne de l'éducation,* vol. 31, n°4, p. 836-860.

Deslandes, Rollande et autres (2009). "Elementary School Teachers's Views of Homework and Parent-School Relations". Dans Rollande Deslandes (ed.). *International Perspectives on Student Outcomes and Homework: Family-school-community Partnerships.* London: Routledge, p. 128-140.

Deslandes, Rollande, Nancy Bastien et André Lemieux (2004). « Les conditions nécessaires à une collaboration entre la famille, l'école et la communauté ». *Vie pédagogique,* n°133, nov.-déc., p. 41-45.

Deslandes, Rollande et Pierre Potvin (1998). « Le milieu familial et la réussite éducative des adolescents : que peut faire l'école pour favoriser la participation parentale dans la réussite des adolescents? ». *Bulletin du CRIRES. Nouvelles CEQ,* janvier-février, 4 p.

Deslandes, Rollande and Nadia Rousseau (2007). "Congruence Between Teachers' and Parents' Role Construction and Expectations About their Involvement in Homework". *International Journal about Parents in Education,* vol. 1, no. 0, p. 108-116.

Doyon, Marcel (1994). « Devoirs et leçons à la maison ». Dans Jean-Pierre Proulx. *Opinéduq.* Éd. 2006. Montréal : Labriprof-CRIFPE, Université de Montréal.

Duchesne, Louis (2002a). « La situation familiale ». Dans Hervé Gauthier et autres. *D'une génération à l'autre : évolution des conditions de vie.* Vol. 1. Québec : Bureau de la statistique du Québec, p. 35-59.

Duchesne, Louis (2002b). « Les enfants et le divorce : de plus en plus de garde partagée ». *Données sociodémographiques en bref,* vol. 7, n° 1, oct., p. 1-2.

Duxbury, L. and C. Higgins (2001). *Work-life Balance in the New Millenium: Where Are We? Where Do We Need to Go?* Discussion Paper no. W12. Ottawa: Canadian Policy Research Networks (CPRN), p.14-15.

Epstein, Joyce L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools.* Boulder, Col.: Westview Press, 620 p.

Epstein, Joyce L. and Frances L. Van Voorhis (2001) "More than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework". *Educational Psychologist,* vol. 36, no. 3, Sept., p. 181-193.

Ertl, Heidi (2000). « Intervention parentale et rendement scolaire des enfants d'après l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995 ». *Revue trimestrielle de l'éducation,* vol. 6, n° 2, p. 41-57.

Estyn (2004). *Homework in Primary and Secondary Schools.* Cardiff, U.K.: Estyn, Anchor Court, 26 p. http://www.estyn.gov.uk/publications/Homework_in_Primary_and_Secondary_School_P.PDF (octobre 2009).

Fantuzzo, J. W., G. Y. Davis and M. D. Ginsberg (1995). "Effects of Parent Involvement in Isolation or in Combination with Peer Tutoring on Student Self-Concept and Mathematics Achievement". *Journal of Educational Psychology*, vol. 87, no. 2, p. 272-281.

Fédération des comités de parents du Québec (à paraître). *Sondage Les devoirs et les leçons à faire à l'école.* Québec : La Fédération.

Félix, Christine (2002). « L'étude à la maison : un système didactique auxiliaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 3, p. 483-505.

Field, Simon, Malgorzara Kuczera et Beatrice Pont (2007). *En finir avec l'échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable.* Paris : Organisation de coopération et de développement économiques, 165 p.

France (2001). *Guide de l'accompagnement à la scolarité : fiches pratiques.* 80 p. http://www.clas78.org/documents/Guide.pdf (octobre 2009).

Gill, Brian P. and Steven L. Schlossman (2004). "Villain or Savior? The American Discourse on Homework, 1850-2003". *Theory into Practice*, vol. 43, no. 3, Summer, p. 174-181.

Glasman, Dominique et Leslie Besson (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école.* Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, n° 15. Paris : Le Conseil, 152 p.

Goupil, Georgette, Michelle Comeau et Catherine Doré (1997). « Les devoirs et les leçons : perceptions d'élèves recevant les services orthopédagogiques ». *Éducation et francophonie,* vol. 25, n° 2, automne-hiver. http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-09.html (octobre 2009).

Hallam, Susan (2004). *Homework: The Evidence.* London: Institute of Education, University of London, 118 p.

Hallam, Susan (2009). "Parents' Perspectives on Homework: United Kingdom, New Zealand, Australia and Japan". Dans Rollande Deslandes (ed.). *International Perspectives on Student Outcomes and Homework: Family-school-community Partnerships.* London: Routledge, p. 47-60.

Haut Conseil de l'évaluation de l'école (2005). *Le travail des élèves pour l'école, en dehors de l'école.* Avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, n° 154.

Hong, Eunsook, Roberta M. Milgram and Lonnie L. Rowell (2004). "Homework Motivation and Preference: A Learner-Centered Homework Approach". *Theory into Practice,* vol. 43, no. 3, Aug., p. 197-204.

Hoover-Dempsey, Kathleen V. and Howard M. Sandler (1995). "Parental Involvement in Children's Education: Why does it Make a Difference?". *Teachers College Record,* vol. 97, no. 2, Winter, p. 310-331.

Hoover-Dempsey, Kathleen V. et al. (2001). "Parent Involvement in Homework". *Educational Psychology,* vol. 36, no. 3, p. 195-209.

Hoover-Dempsey, Kathleen V. et al. (2005). "Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications". *The Elementary School Journal,* vol. 106, no. 2, Nov., p. 105-130.

Institut de la statistique du Québec (2006). « La nuptialité et l'état matrimonial ». Dans *La situation démographique au Québec : bilan 2006.* Québec : L'Institut, p. 89-101.

Institut de la statistique du Québec (2009). *Le marché du travail et les parents.* Québec : L'Institut, 59 p.

Julien, Ann-Marie et Heidi Ertl (2000). « Le vécu scolaire des enfants : résultats tirés de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995 ». *Revue trimestrielle de l'éducation,* vol. 6, n° 2, p. 24-40.

Kamansi, Pierre Canisius et autres (2007). *Les enseignants et les enseignantes au Canada : contexte, profil et travail.* Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires. Montréal : Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'éducation, Université de Montréal, 269 p. https://depot.erudit.org/id/003040dd (octobre 2009).

Kohn, Alfie (2006). *The Homework Myth: Why our Kids Get too Much of a Bad Thing.* Cambridge. Mass.: Da Capo Life Long, 250 p.

L'actualité (2004). « Guide de survie pour les parents ». Vol. 29, n° 15, 1er oct., 102 p.

Legendre, Rénald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* 3e éd. Montréal : Guérin, 1554 p.

Leithwood, Kenneth (2008). Diriger la réussite des élèves : notre ligne directrice. 17 p. http://www.curriculum.org/LSA/files/LSAProchainePhaseAug07.pdf (novembre 2009).

Levin, Ben (2003). *Approaches to Equity in Policy of Lifelong Learning.* A paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Equity in Education Thematic Review, 42 p. http://www.oecd.org/dataoecd/50/16/38692676.pdf (30 octobre 2009).

Lillico, Ian (2004). *Homework and the Homework Grid.* Duncraig, W. A.: Tranton Enterprises, 24 p.

MacBeath, John and Mary Turner (1990). *Learning Out of School: Homework, Policy and Practice.* Glasgow, Scotland: Jordanhill College, 78 p.

Mandell, Nancy and Robert Sweet (2004). "Homework as Home Work: Mothers' Unpaid Educational Labour". *Atlantis, Never Done: The Challenge of Unpaid Work,* vol. 28, no. 2, Spring, p. 7-18.

McHale, Susan M. and Ann C. Crouter (2005). "The Long Arm of the Job Revisited: Parenting in Dual-Earner Families". In Tom Luster and Lynn Okagaki (eds). *Parenting: An Ecological Perspective.* 2nd ed. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, p. 275-296.

Ministère de la famille et de l'enfance, Conseil de la famille et de l'enfance et Bureau de la statistique du Québec (1999?). *Un portrait statistique des familles et des enfants au Québec.* Québec : Le Ministère ; Le Conseil; Le Bureau, 206 p.

Ministère de la famille et des aînés (à paraître). *Un portrait statistique des familles au Québec.* Québec : Le Ministère.

Ministère de l'éducation de l'Ontario (2004a). *Nouveau modèle équitable de financement du transport des élèves en Ontario.* Document de travail. Consultation sur la mise au point du modèle instauré à partir de 2004-2005. Toronto : Le Ministère, 94 p.

Ministère de l'éducation de l'Ontario (2004b). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française.* Toronto : Le Ministère, 100 p.

Ministère de l'éducation (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles.* Québec : Le Ministère, 253 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2005). *Le renouveau pédagogique : ce qui définit « le changement » : préscolaire, primaire, secondaire.* Québec : Le Ministère, 10 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2006). *Enquête sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage* : Conseil canadien sur l'apprentissage. Présentation des données québécoises et canadiennes. Québec : Le Ministère, Direction de la recherche et des indicateurs, Service de la recherche, 26 p. (pas publié).

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008a). *DRSI, systèmes DCS et DCFP, novembre.* Données fournies par le Ministère.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008b). *Évaluation de programme : programme Aide aux devoirs.* Rapport d'évaluation. Québec : Le Ministère, 55 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2009a). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire.* Québec : Le Ministère, 33 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2009b). *Programme Aide aux devoirs au primaire (2009-2010).* www.mels.gouv.qc.ca/aideDevoirs (18 novembre 2009).

Ministère des communautés culturelles et de l'immigration (2009a). *Population immigrée recensée au Québec et dans les régions en 2006 : caractéristiques générales.* Recensement 2006. Données ethnoculturelles. Montréal : Le Ministère, 170 p. http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Population-immigree-recensee-Quebec-regions-2006.pdf (12 novembre 2009).

Ministère des communautés culturelles et de l'immigration (2009b).
Tableaux sur l'immigration permanente au Québec 2004-2008. Montréal : Le Ministère, 46 p. http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration-Quebec-2004-2008.pdf (12 novembre 2009).

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (2005). *Guide de l'OQRE pour la planification de l'amélioration au sein des écoles et des conseils scolaires.* À l'attention des leaders des écoles et des conseils scolaires. Toronto : L'Office, 34 p.

Québec (2009). *Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, à jour au 7 octobre.* Québec : Éditeur officiel du Québec. http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html (octobre 2009).

Québec (2010). *Règlement sur les services de garde en milieu scolaire*, c. I-13.3, r.11, *à jour le 12 février 2010*, Québec : Éditeur officiel du Québec.

Saint-Laurent, Lise et autres (1994). « Enquête sur la collaboration famille-école ». *Revue canadienne de l'éducation,* vol. 19, n° 3, p. 270-286.

Saint-Laurent, Lise et Jocelyne Giasson (2005). « Le style parental dans les devoirs ». *Education Canada,* vol. 45, n° 1, p. 47-50.

Secrétariat de la littératie et de la numératie (2007). *Cadre pour l'efficacité des écoles : un processus collectif d'amélioration continue de l'efficacité des écoles élémentaires de l'Ontario.* Projet pilote de mise en œuvre septembre 2007-juin 2008. Toronto : Le Secrétariat, 66 p.

Simard, Micha et Hélène Desrosiers (2007). « Quand la classe est finie, l'aide aux devoirs en première année primaire ». *Portraits et trajectoires,* sept., 2 p.

Simonato, Alain (2007). *Rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages : en finir avec les « devoirs à la maison »*. Lyon : Chronique Sociale, 111 p.

Statistique Canada (2007). « Étude : le temps passé en famille ». *Le Quotidien,* mardi, 13 février 2007.

Statistique Canada (2009). *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, cycle 4 (2000-2001).* Données fournies par Statistique Canada, avril 2009.

Trautwein, Ulrich and Olaf Köller (2003). "The Relationship Between Homework and Achievement – Still Much of a Mystery". *Educational Psychology Review,* vol. 15, no. 2, p. 115-145.

Trautwein, U. et al. (2005). *Effect of Homework Quality on Students' Homework Motivation and Behaviour.* Communication présentée dans le cadre du 11e congrès de la European Conference on Learning and Instruction (EARLI), Nicosie, Chypre.

Université du Québec à Montréal, Pluri-GREASS (2003). *Les facteurs-clés de succès lié à la réussite scolaire au primaire : revue commentée de la littérature récente.* Programme famille, école, communauté : réussir ensemble. Québec : Ministère de l'éducation, 61 p.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Les Presses de l'Université de Montréal et de Boek Université, 506 pages.

Van Voorhis, Frances (2003). "Interactive Homework in Middle School: Effects on Family Involvement and Science Achievement". *The Journal of Educational Research*, vol. 96, no. 6, July, p. 323-338.

Walker, Joan M. T. et al. (2009). "Parental Involvement Supports Better Student Learning". Dans Rollande Deslandes (ed.). *International Perspectives on Student Outcomes and Homework: Family-school-community Partnerships.* London: Routledge, p. 25-38.

Warton, Pamela M. (2001). "The Forgotten Voices in Homework: Views of Students". *Educational Psychologist.* Vol. 36, no. 3, p. 155-165.

Xu, Jianzhong and Lyn Corno (1998). "Case Studies of Families Doing Third-Grade Homework". *Teachers College Record,* vol. 100, no. 2, Winter, p. 402-436.

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (CEPEP)

PRÉSIDENT

Édouard STACO
Parent
Directeur des ressources technologiques
Cégep de Saint-Laurent

MEMBRES

Natascha BACHER
Directrice adjointe
École Bois-Franc-Aquarelle
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Dominic BOUCHARD
Enseignant
École L'Horizon
Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

Jean-Claude BRIEN
Directeur
École Les Primevères – Jouvence
Commission scolaire des Découvreurs

Renée CHAMPAGNE
Directrice générale
École Les Mélèzes

Julie DESJARDINS
Vice-doyenne à la formation
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Marie-Noëlle JEAN
Agente de développement
Bureau des relations avec la communauté
Commission scolaire de Montréal

Anne-Frédérique KARSENTI
Directrice
Écoles Le Prélude, Kinojévis et Bellecombe
Commission scolaire de Rouyn-Noranda

Nancy LATERREUR
Psychoéducatrice
Commission scolaire de la Riveraine

Dominic R. MARTINI
Directeur
Conseil de la formation des maîtres
Université Concordia

Diane MIRON
Consultante, parent

Karine SOUCY
Enseignante
École Hudon-Ferland
Commission scolaire de Kamouraska–Rivière-du-Loup

Diane TALBOT
Enseignante
École De la Petite-Bourgogne
Commission scolaire de Montréal

COORDINATION

Marie MOISAN
Coordonnatrice

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis alors qu'elles étaient membres de la Commission au cours des travaux, sans toutefois les avoir menés à terme :

Diane BERGER
Enseignante
Techniques d'éducation à l'enfance
Cégep Édouard Montpetit

Claude BRUNEAU
Directeur des services éducatifs
Institut secondaire Keranna

Diane DAGENAIS
Directrice adjointe
École Le Tandem, Pavillon 1
Commission scolaire de Laval

Céline GARANT
Doyenne
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Roger GINGRAS
Parent
Commission scolaire du Lac-Témiscamingue

Sonia JUBINVILLE
Conseillère pédagogique
en adaptation scolaire
Commission scolaire
de la Région-de-Sherbrooke

Anne JULIEN
Coordonnatrice aux clientèles
des Services éducatifs
Commission scolaire
de la Beauce-Etchemin

France LAFLEUR
Adjointe à la direction du 1er cycle
Collège Letendre

Suzanne MAINVILLE
Coordonnatrice de la CEPEP

Richard MILOTTE
Consultant en éducation

Louise PARADIS
Cadre
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Jean ROBILLARD
Directeur-accompagnateur
Projet éducatif *Agir autrement*
Commission scolaire des Samares

Amine TEHAMI
Cadre
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Mario TIRELLI
Directeur régional
Commission scolaire English-Montréal

Joane L. TREMBLAY
Conseillère pédagogique en français
Commission scolaire de la Capitale

Lucette WHITTOM
Commissaire
Commission scolaire des Affluents

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION*

PRÉSIDENTE
Nicole BOUTIN

MEMBRES

Dyane ADAM
Consultante en gestion et gouvernance

Diane ARSENAULT
Directrice générale
Commission scolaire des Îles

Rachida AZDOUZ
Vice-doyenne
Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal

Claire BERGERON
Parent
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

David D'ARRISSO
Étudiant
Doctorat en administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Pierre DORAY
Professeur
Centre interuniversitaire de recherche
sur la science et la technologie (CIRST)
Université du Québec à Montréal

Danielle GAGNON
Enseignante au secondaire
École Pointe-Lévy
Commission scolaire des Navigateurs

Keith W. HENDERSON
Directeur général (à la retraite)
Cégep John Abbott

Amir IBRAHIM
Coordonnateur des services éducatifs
et responsable de la sanction
des études (à la retraite)
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Édouard MALENFANT
Directeur général
Externat Saint-Jean-Eudes

Linda MÉCHALY
Directrice
École primaire Murielle-Dumont
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Louise MILLETTE
Directrice
Département des génies civil,
géologique et des mines
École Polytechnique de Montréal

Louise PARADIS
Cadre
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Bernard ROBAIRE
Professeur
Département de pharmacologie
et de thérapeutique
Faculté de médecine
Université McGill

J. Kenneth ROBERTSON
Directeur général
Champlain Regional College

Édouard STACO
Parent
Directeur des ressources technologiques
Cégep de Saint-Laurent

Amine TEHAMI
Cadre
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Claire VENDRAMINI
Enseignante au préscolaire
École Saint-André
Commission scolaire de l'Énergie

Alain VÉZINA
Directeur général adjoint
Commission scolaire des Affluents

MEMBRE ADJOINT D'OFFICE
Raymond SARRAZIN
Sous-ministre adjoint
Ministère de l'Éducation,
du Loisir et du Sport

SECRÉTAIRE GÉNÉRALE
Josée TURCOTTE

* Au moment de l'adoption de l'avis.

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

AVIS

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (novembre 2009)

Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite (octobre 2009)

Rappel des positions du Conseil supérieur de l'éducation sur la gouverne en éducation (août 2009)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (juillet 2008)

Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises (mai 2008)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (avril 2008)

Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté (mars 2008)

De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes (mars 2008)

Au collégial – L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège (mars 2008)

Projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : implantation du programme « Éthique et culture religieuse » (février 2008)

Forum sur la démocratie et la gouvernance des commissions scolaires, 20 et 21 février 2008 : présentation des positions du Conseil supérieur de l'éducation (février 2008)

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (juin 2007)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (juillet 2007)

Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité (avril 2007)

Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation (mars 2007)

Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités (septembre 2006)

Avis sur le projet de règlement sur les autorisations d'enseigner (avril 2006)

En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité (avril 2006)

L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises (novembre 2005)

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (avril 2005)

Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux : une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec (février 2005)

Un nouveau souffle pour la profession enseignante (septembre 2004)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur l'autorisation d'enseigner et sur le projet de règlement modifiant le Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement (juin 2004)

Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial (mars 2004)

Mémoire sur le financement des universités québécoises dans le contexte de l'économie du savoir : un choix de société (février 2004)

L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif (janvier 2004)

L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional (septembre 2003)

L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire (janvier 2003)

L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir (novembre 2002)

Les universités à l'heure du partenariat (mai 2002)

Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite (avril 2002)

Mémoire sur le Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue (septembre 2001)

Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : ajustements en matière d'enseignement moral et religieux (juin 2001)

Aménager le temps autrement : une responsabilité de l'école secondaire (avril 2001)

Projet de politique d'évaluation des apprentissages : commentaires du Conseil supérieur de l'éducation (avril 2001)

Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique : modification au Règlement sur le régime des études collégiales (mars 2001)

Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir (février 2001)

La reconnaissance des acquis : une responsabilité politique et sociale (juin 2000)

La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu (mai 2000)

Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir (avril 2000)

L'autorisation d'enseigner : projet de modification du règlement (mars 2000)

Le projet de régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire : quelques choix cruciaux (février 2000)

Les projets de régimes pédagogiques de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle (février 2000)

ÉTUDES ET RECHERCHES

Recueil statistique en complément de l'avis *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises* (mai 2008)

L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire (décembre 2005)

La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises (octobre 2005)

Les mesures d'encadrement des élèves au secondaire (janvier 2004)

L'état de situation et les prévisions de renouvellement du corps professoral dans les universités québécoises (janvier 2004)

Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003) (janvier 2004)

La participation de l'éducation aux travaux des CLD et des CRD portant sur le développement local et régional (janvier 2003)

RAPPORTS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

2006-2008
L'éducation en région éloignée :
une responsabilité collective
(mars 2009)

2005-2006
Agir pour renforcer la démocratie scolaire
(décembre 2006)

2004-2005
Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation :
une clé pour la réussite
(mai 2006)

2003-2004
L'éducation à la vie professionnelle :
valoriser toutes les avenues
(janvier 2005)

2002-2003
Renouveler le corps professoral à l'université :
des défis importants à mieux cerner
(décembre 2003)

2001-2002
La gouverne de l'éducation :
priorités pour les prochaines années
(décembre 2002)

2000-2001
La gouverne de l'éducation :
logique marchande ou processus politique
(décembre 2001)

1999-2000
Éducation et nouvelles technologies :
pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage
(décembre 2000)

1998-1999
L'évaluation institutionnelle en éducation :
une dynamique propice au développement
(décembre 1999)

Vous pouvez consulter le présent avis
sur le site Internet du Conseil supérieur de l'éducation :
http://www.cse.gouv.qc.ca

Vous pouvez aussi en faire la demande
au Conseil supérieur de l'éducation :

par téléphone :
418 643-3851 (boîte vocale)

par télécopieur :
418 644-2530

par courrier électronique :
panorama@cse.gouv.qc.ca

par la poste :
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2
Téléphone : 418 643-3850
http://www.cse.gouv.qc.ca